Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт языка и литературы

СОВРЕМЕННЫЕ ЯЗЫКИ

В ДИНАМИКЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Материалы II Международного научного форума,
посвященного 90-летию
Удмуртского государственного университета

(Ижевск, 27 сентября – 2 октября 2021 г.)

Ижевск
2021

УДК 811.1(063)
ББК 81.2-022я431
С568

Рекомендовано к изданию Управлением развития научно-инновационной деятельности УдГУ

Составители : Килина Л. Ф, Юшкова Л. А.

Оргкомитет форума

Г. В. Мерзлякова – ректор УдГУ (председатель), Н. В. Котова – директор ин-та яз. и лит., И. А. Вотякова – лектор Гранадского университета (Испания), Л. Ф. Килина – зав. каф. рус. яз., теорет. и приклад. лингвистики, Н. С. Рубцова зав. каф. истории рус. лит. и теории лит., М. Н. Сираева – доцент каф. лингвистического и лингводидактического сопровождения инояз. проф. коммуникации, Р. Г. Шишкина – зав. отд. проф. иностр. яз. ИЯЛ, Л. А. Юшкова – зав. каф. иностр. яз. в сфере права, экономики и упр., зам. директора ИЯЛ по науч. работе.

С568 Современные языки в динамике и взаимодействии : материалы II междунар. науч. форума, посвящ. 90-летию Удмуртского государственного университета (Ижевск, 27 сент. – 2 окт. 2021 г.) / сост. Л. Ф. Килина, Л. А. Юшкова. – Ижевск : Удмуртский университет, 2021. – 354 с.

ISBN 978-5-4312-0994-9

В сборнике представлены материалы II Международного научного форума «Современные языки в динамике и взаимодействии», посвященного 90-летию Удмуртского государственного университета. Сборник содержит доклады, посвященные актуальным проблемам исследования динамических процессов в русском и иностранных языках. В фокусе рассмотрения находятся также вопросы внедрения в образовательный процесс современных технологий и эффективных методов формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Адресован широкому кругу читателей.

УДК 811.1(063)
ББК 81.2-022я431

ISBN 978-5-4312-0994-9

© Авторы статей, 2021
© ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Амириди С.Г, Вотякова И.А. Неологизмы эпохи коронавируса в русском, греческом и испанском языках 7

Антонякова Д. Колоронимы «золотой» и «серебряный» в составе фразеологических единиц и иных устойчивых словосочетаний (компаративный русско-словацкий план) 14

Бузова А.А. Активизация познавательной деятельности обучающихся 5-6 классов с помощью применения игровых технологий на уроках русского языка 23

Верняева Р.А. Статистически значимые слова русских летописей XIV–XV вв. (на материале электронного корпуса) 28

Вотякова И.А. Обучение в онлайн-формате (из опыта Гранадского Университета) 34

Галимуллина А.Р. Особенности функционирования бесприставочных глаголов движения в русском и чешском языках 39

Горожанкина Т.Н. Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении живописи на уроках РКИ в испаноязычной аудитории 44

Гусарова П.А. Речевой портрет женщины и мужчины в рассказе Татьяны Толстой «Охота на мамонта»: сопоставительный анализ 51

Детинкина В.В. Социокультурный аспект в преподавании русского языка как иностранного 55

Дулесов Е.П. Рациональные аргументы в речах П.А. Столыпина 62

Евтушенко М.А. Русские и польские термины административного и уголовного права 68

Еремкина Е.С. Репрезентация концепта ‘патриот’ средствами вторичной номинации русского и китайского языков 72

Загребина В.И. Метаязыковая рефлексия в прозе Марины Цветаевой 76

Зарембо Ю.С. Обучение культуре медиакоммуникации на занятиях внеурочной деятельности в средней общеобразовательной школе (из опыта работы) 81

Истомина А.Л. Англицизмы в современном русском экономическом дискурсе: классификация 85

Кондарина И.В. Прецедентные феномены в судебной речи 89

Криволуцкая М.А. Репрезентация субъекта эмоционального состояния в творчестве Л. Петрушевской (на основании сборников «Черная бабочка», «Рассказы о любви», «Два царства») …… 95

Красникова Е.А. Вербализация эмоционального состояния страха в речи персонажей романа Г. Яхиной «Эшелон на Самарканд» …… 100

Ли Ю. Проблемы изучения русского языка китайскими студентами …… 106

Лю С. Языковые средства речевого этикета в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» …… 111

Милютина М.Г. Визуальное определение визуальной поэзии …… 115

Младкова П. Выражение императивного значения в русском языке по сравнению с чешским (на материале параллельного корпуса INTERCORP V13). 119

Некрылова В.П. Instagram как средство обучения ритмической структуре русского фонетического слова на занятиях РКИ …… 125

Никитина Е.П. Функциональная грамотность и компетентностный подход в образовании …… 129

Патрушева Л.С., Фомина Т.Н. К вопросу о необходимости обучения неопределённым местоимениям и наречиям на элементарном уровне РКИ …… 134

Патрушева Л.С. Использование технологии чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному …… 138

Портнова Т.В. Развитие письменных навыков на уроках рки через творческое письмо …… 143

Приходько С.А. Приём сравнения в полемическом дискурсе В.И. Ленина (К 100-летию создания Союза ССР) …… 151

Салихова Э.А. О формировании культуры русской речи студентов технических специальностей в лингвоэкологическом русле …… 160

Самотик Л.Г., Джамбаева Ж.А. Риски современного русского языка …… 166

Сироткина Т.А. Проблемы обучения активной коммуникации на занятиях РКИ . 178

Сяо Хуа. Фразеологизмы-антонимы в современных СМИ …… 182

Тихонова А.А. Визуализация и языковая игра в современном поэтическом тексте (на примере поэзии А. Костинского) …… 186

Трубина О.Б. О. Мандельштам «Это все о луне…только небылицы»: опыт перевода …… 195

Туктангулова Е.В. Репрезентация художественного концепта «любовь» в позднем творчестве Н.А. Заболоцкого …… 202

Хакимова А.М. Стратегии и тактики персонального дискурса журналиста Сергея Брилёва …… 207

Ли Цзини Вербальные способы выражения эмоций в современном русском языке …….. 213

Чжао Чжици, Салахова А.Р. Лингвистические средства социокультурной характеристики персонажа кинопроизведения …… 219

Шейдаева С.Г. Специализация значений слов в профессиональной сфере (глаголы гнать, сидеть, курить в истории русского языка) …… 224

Шульман Н.А. Русская литература как средство формирования функционально-смысловых типов речи в иностранной аудитории …… 232

Раздел II. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Александрова Е.А. Использование популярной литературы и кино для углубленного изучения межкультурной коммуникации (на примере российского межкультурного диалога) …… 236

Александрова О.В., Харьковская А.А., Пономаренко Е.В. Новые тренды в словарном составе глобального английского языка: на материале проекта THE GLM …… 247

Варламова А.М. Использование интерактивных методов в обучении английскому языку студентов специальности «Правоохранительная деятельность» …… 252

Газизова А.И., Сираева М.Н. К вопросу о формировании полиязычной личности в контексте гуманитаризации образовательной среды вуза …… 259

Волкова В.В. Дискурсивный анализ исполнения танго как невербальной речевой практики в разных культурных пространствах …… 265

Гирко В.А., Стеблецова А.О. Сопоставительный анализ коммуникативных особенностей медицинского медиадискурса (в национальных проектах образования специалистов России и Великобритании) …… 273

Голдобина Е.А., Решетникова Т.К., Фролычева Е.А. Международный игровой судебный процесс как эффективный способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессиональной деятельности …… 288

Детинкина В.В., Железнова Ю.В., Русанова И.Ю. К вопросу о структурном способе репрезентации гендера в эргонимах …… 296

Ершова Ю.А. Этимология имен концепта «Весна» в европейских лингвокультурах …….. 301

Калинина Е.Е. Семантика белого и черного цветов в русском, китайском и чувашском языках (на материале фразеологических и паремиологических единиц) …… 309

Медведева Н.В., Крохалева Т.С. Прием перевода как лингвометодическое средство в системе подготовки будущих учителей русского языка – национально-русских билингвов …… 314

Плехова А.А. Современные средства визуализации информации как способ повышения уровня усвоения теоретического материала …… 323

Радикова Т.И. Основные проблемы освоения грамматики английского языка у студентов вузов …… 327

Сафонова Т.В., Голубенко В.А. Специфика национально-традиционной культуры и ее методический потенциал в формировании универсальной компетентности студентов вуза …… 330

Соколова А.Ю. Личностно-ориентированная системная иерархическая модель преподавания иностранных языков специалистам и студентам неязыковых специальностей …… 333

Сунгатуллина З.Ф. Описание жанра поздравления (на примере русских и английских поздравительных текстов) …… 337

Требух О.С. Психологические особенности обучения студентов неязыковых направлений переводу в сфере профессиональной коммуникации …. 342

Юшкова Л.А. Частотные семантические неологизмы-заимствования в немецкой лексике периода пандемии COVID-19 …… 346

РАЗДЕЛ I
РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

УДК 811.161.1`373.43+811.14`373.43+811.134.2`373.43”20”(045)

Амириди Стефания Георгиевна, преподаватель,
Фракийский университет им. Демокрита, г. Камотини, Греция
Вотякова Ирина Александровна, кандидат филологических наук,
преподаватель, Гранадский университет, г. Гранада, Испания

НЕОЛОГИЗМЫ ЭПОХИ КОРОНАВИРУСА В РУССКОМ, ГРЕЧЕСКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ

CORONAVIRUS NEOLOGISMS IN RUSSIAN, GREEK AND SPANISH

Статья посвящена изучению вопроса лексических изменений, которые явились результатом реакции русского и греческого языков на новые реалии начала 2020 года. Изменения в лексике, во фразеологическом составе, актуализация старой лексики, неологизация, а также детерминологизация являются сегодня процессами, характеризующими русский, греческий, испанский, а также многие европейские и другие языки. В статье даются примеры, показывающие функционирование и пути быстрой адаптации «короналексики», определяется состав источников пополнения словаря, выделяются новые тематические группы.

Ключевые слова: *русский язык, греческий язык, испанский язык, коронавирус, неологизм.*

Язык, как зеркало, отражает явления окружающего мира и действительности. Пандемия, вызванная коронавирусом, наложила отпечаток на все стороны жизни человека, изменив ее привычный образ. Борьба с новой болезнью обусловила создание новых слов и переосмысление уже употребляемых, так как имеющиеся не описывали сложившуюся ситуацию на должном уровне. Скорость распространения новых слов сравнима со скоростью распространения вируса в мире.

В 2020 году лексема «COVID-19», а также ее дериваты и синонимы присутствуют ежедневно в языковом контексте всех мировых средств массовой коммуникации. Новое инфекционное заболевание оказало значительное влияние на характер информационных сообщений во всем мире. Лексика, связанная с «COVID-19», используемая в англоязычном массмедиальном дискурсе, сформировала свой специфический фрагмент языковой картины мира, представленной в любом языке. Государственный институт русского языка им. Пушкина назвал словами 2020 года «самоизоляцию» и «обнуление». Испанская королевская академия отметила, что слова «пандемия» и «карантин» стали самыми употребляемыми в 2020 году в испаноязычном мире. Эти

языковые трансформации, обусловленные изменениями в общественном созна-сознании, отражают национально-культурные особенности мировосприятия и систему ценностей каждого языка в отдельности.

Этот год можно смело охарактеризовать периодом активной неологизации как в русском, так в испанском и в греческом языках. Источниками пополнения словаря явились три основные сферы: 1) медицина, 2) государственное управление, 3) повседневная жизнь человека. В языке произошел активный процесс детерминологизации – превращения научных терминов в общеупотребительные слова, что не является чем-то новым в языке, но в контексте последних двух лет стало очень актуальным, так как появились не только новые слова, но и многие лексемы получили новое значение и расширили сферу использования.

Все лексические единицы, характеризующие ковид-словарь данной эпохи, по нашему мнению, могут быть объединены в три большие тематические группы: 1) новое заболевание: особенности, симптомы, методы выявления, лечения и предупреждения; 2) административные меры, принимаемые государствами в целях ограничения распространения инфекции; 3) восприятие обществом создавшейся ситуации и выражение отношения к ней.

В первую группу входят слова, обозначающие:

– название нового заболевания, его возбудителя, симптоматика, показатели, исход: в русском языке: *Ковид-19* (*КОВИД-девятнадцать*, *Covid-19*, *COVID-19*), SARS-CoV-2, *ковид*, *коронавирус, корона* (разг.), *коронка* (разг.), *коронарка* (разг.) и т. д.; в испанском языке: *coronavirus, covid-19* и т. д.; в греческом языке: *κόβιντ-19, κορωνοιός, κορώνα* и т. д.;

– названия заболевших и контактировавших с ними: в русском языке: *коронавирусные больные*, *ковид-носитель*, *контактный*, *контактер, ковидник* (разг.) и т. д.; в испанском языке: *paciente cero (нулевой пациент), paciente de alto riesgo* (пациент группы риска*), supercontagiador* (суперпереносчик) и т. д.; в греческом языке: *ασθενής με κόβιντ, κρούσμα, ασθενής μηδέν* и т. д.;

– названия медицинских учреждений и их подразделений, специализирующихся на лечении больных коронавирусом: в русском языке*: обсерватор*, *ковидный госпиталь*, *ковид-больница, ковидное отделение, ковид-стационар*, *ковид-центр*, *мобильный госпиталь* и т. д.; в испанском языке: *UCI / La Unidad de Cuidados Intensivos* (реанимация) и т. д.; в греческом языке: *νοσοκομείο αναφοράς, ΜΕΘ (Μονάδα Εντατικής Θεραπείας), Θάλαμος αρνητικής πίεσης* и т. д.;

– методы выявления заболевания, способ лечения, защиты от инфекции, контроля и санитарии, диагностирования, лекарственный препарат: в русском языке: *антиковидный пластырь*, *ковидная вакцина*, *ковид-диагноз*, *тест на COVID-19, намордник* и *уточка* (медицинская маска, разг.), *санитайзер* и т. д.; в испанском языке: *PCR* (тест ПЦР), *anticuerpos* (антитела) и т. д.; в греческом языке: *εμβόλιο κατά του κορωνοϊού, μάσκα, αντισηπτικό, αντισώματα* и т. д.;

– названия зон, этапов и характера распространения заболевания: в русском языке: *эпидемия*, *пандемия, очаг заражения*, *пик*, *плато* и т. д.; в испанском языке: *epidemia, pandemia, brote* (вспышка), *incidencia acumulada* (новое число зараженных на определенной территории), *tasa de mortalidad* (смертность) и т. д.; в греческом языке: *επιδημία, πανδημία, εστία μόλυνσης, περιοχή με κρούσματα, θνησιμότητα, διασπορά, τροχιά της επιδημίας* и т. д.;

– меры противоэпидемиологического характера: в русском языке: *обсервация*, *противоэпидемический контроль*, *профилактическая вакцина*, *иммунизация* и т. д.; в испанском языке: *vacuna* (вакцина), *distancia de seguridad* (безопасная дистанция), *aislamiento* (изоляция) и т. д.; в греческом языке: *μέτρα προφύλαξης, μέτρα αναχαίτησης της νόσου, εμβόλιο, κοινωνική αποστασιοποίηση, απόσταση ασφαλείας, ανοσία της αγέλης* и т. д.

В греческих средствах массовой информации предпочтение отдавалось англицизмам: например, при употреблении слова «локдаун», несмотря на существующий греческий эквивалент γενικό κλείσιμο, а также англицизмы *click away -πάρε έξω, παραλαβή εκτός* (покупка товаров вне магазина по предварительной записи) и *click in shop, click inside– παραλαβή εντός* (покупка товаров в магазине по предварительной записи). В испанском языке слово *coronavirus* употребляется в трех значениях: совокупность вирусов, вирус и болезнь.

Во вторую группу включаются слова, обозначающие:

– административные меры по борьбе с распространением инфекции: в русском языке: *самоизоляция*, *социальное дистанцирование*, *масочный режим*, *масочно-перчаточный режим* и т. д.; в испанском языке: *ventilación* (проветривание) и т. д.; в греческом языке: *απομόνωση, φοράμε μάσκα και γάντια, αερισμός χώρου* и т. д.;

– р**екомендации к использованию индивидуальных средств защиты и дезинфекции:** в русском языке: *маска (одноразовая*, *многоразовая)*, *респиратор*, *защитный костюм*, *антисептик*, *санитайзер* и т. д.; в испанском языке: *respirador* (респиратор, маска), *mascarilla* (маска), *gel hidroalcohólico desinfectante* (гель для дезинфекции) и т. д.; в греческом языке: *μάσκα (μιας ή πολλών χρήσεων), προστατευτική στολή, αντισηπτικό* и т. д.;

– **приборы для осуществления контроля:** в русском языке: *бесконтактный термометр*, *пирометр*, *тепловизор* и т. д.; в греческом языке: *θερμόμετρο ανέπαφης μέτρησης* и т. д.;

– **карантинные меры и формы контроля:** в русском языке: *дистанционка* (дистанционное обучение во время карантина), *удалёнка* (работа дома на время карантина), *ковид-ограничения, ковид-пропуск, ковид-паспорт* и т. д .; в испанском языке: ***cierre de emergencia*** (закрытие некоторых территорий из-за большого количества зараженных), ***cuarentena*** (карантин), *estado de alarma* (чрезвычайное положение) и т. д.; в греческом языке: *απομακρυσμένη εργασία, εξ αποστάσεως εργασία, καραντίνα, έκτακτη κατάσταση* и т. д.;

– **социальные меры помощи населению**: в русском языке: *ковид-выплаты*, *ковид-субсидии* и т. д.; в испанском языке: ERTE / *Expediente de Regulación Temporal de Empleo* (временное разрешение для предприятий на сокращение работников на неопределенный срок с частичной выплатой их заработной платы из-за пандемии) и т. д.; в греческом языке: *επιδόματα, άδεια ειδικού σκοπού* и т. д.;

– **отрицательная реакция части населения и как результат – неприятие мер**: в русском языке: *ковидобесие*, *ковид-протест*, *ковид-психоз* и т. д.; в испанском языке: *bulos* (фальшивая информация, новости) и т. д.; в греческом языке: *κοβιδουστερία, κοβιδόβλακας, κοβιδοηλίθιος, κοβιδοφρένεια* и т. д.;

– **правовые нарушения**: *ковид-аферы*, *ковид-мошенничество*, *ковид-пиратство* и т. д.; в греческом языке: *κοβιδοαπάτες* и т. д.

Появление нового вируса, его название, а также правильное его написание и произношение вызвало бурные дискуссии среди лингвистов, а также на форумах и в социальных сетях. В связи с ежедневными сводками, транслируемыми всеми информационными каналами, где специалисты констатировали количество новых зараженных, находящихся в реанимации и вылечившихся, вопрос о правильном использовании термина в первые дни пандемии встал особо остро. Например, в греческих печатных СМИ возникает путаница с греческим эквивалентом названия «коронавирус» и его правильной орфографией. В испанском языке, например, шли споры о грамматическом роде существительного.

Возникают целые словообразовательные гнезда. Так, слово, обозначающее коронавирусную инфекцию в греческом языке, быстро приобрело национально-специфический компонент (κορώνα-ιός), согласно существующим словообразовательным моделям стало средством языковой игры: *κορωναιός-κορωνοκόρη* (ιός– вирус по совпадающему произношению со словом γιός– сын), то есть *короносын-коронодочь* (κόρη), *βασιλόφρων ιός* (βασιλο+φρων [1], βασιλεύς (царь)+ φρονώ (думаю, имею мнение), то есть вирус, думающий по-царски, поддерживающий царя и служащий монархии. Далее по тем же словообразовательным моделям появился в электронных СМИ такой окказионализм, как *κοροϊδοιός* (от греч. κορόϊδο, человек, которого можно легко обмануть, лох, восходящее по этимологии к выражению κουρόγιδο <κουρεμένο γίδι – «стриженный козел») [2]. Фактически, слово приобрело отрицательную коннотацию «вируса обмана», выражающую ноту недоверия говорящего (по отношению к сложившейся картине в стране, к политикам, к принимаемым государством мерам, к инфекционистам и т. д.). В лексике «ковидного юмора» и мемов появился также неологизм *κορωνακτόνος* от *κορώνα+κτόνος* (вторая часть многих древнегреческих и новогреческих сложных слов, обозначающих убийцу). В мемах, блуждающих на просторах греческого Интернета, президент страны Киракос Мицотакис изображается в виде рыцаря с мечом, воюющего против «невидимого врага» [3].

Греческая Организация Терминологии ΕΛΕΤΟ в 2021 году опубликовала англо-греческий и греко-английский словарь пандемии COVID-19, включающий в себя 1052 слова и выражения. Согласно данному словарю среди этой лексики преобладают слова с греческими и латинскими корнями, а также с греческими приставками (*экстра-, эндо-, экто-, а-(ан-), пан-*) и суффиксами (*-ит, -оз* и т. д.). Приведем для наглядности несколько примеров и их перевод на греческий и русский: *alcohol anticeptic – αλκοολούχο αντισηπτικό* (антисептик на алкогольной основе), *allergy – αλλεργία* (аллергия), *anatomic pathologist – παθολογοανατόμος* (патологоанатом), *anosmia – ανοσμία, antibody test – δοκιμή αντισωμάτων, δοκιμασία αντισωμάτων, τεστ αντισωμάτων* (тест на антитела), *antigen – αντιγόνο* (антиген), *antipyretic – αντιπυρετικό* (жаропонижающее), *antiseptic – αντισηπτικό* (антисептик), *asymptomatic – ασυμπτωματικός* (асимптоматический), *social distancing – κοινωνική αποστασιοποίηση* (социальное дистанцирование), *coronaphobia – κορονοφοβία* (коронафобия). Слово коронавирус (три разные трактовки): *coronavirus – κορονοϊός, κοροναϊός, κορωνοϊός, κορωναϊός*, *coronavirus party, corona party – κορονοπάρτι* (коронавечеринка), *COVID-19*. В этом словаре также зафиксировано слово *covidiot*, которое вошло также и в словарь пандемии российской действительности. Несмотря на то, что Организация по терминологии ΕΛΕΤΟ дает греческий эквивалент слову *covidiot* как *κορονοηλίθιος, κορονόβλακας* (дословно «коронаглупец», «коронадурак»), оно, однако, совсем не прижилось в греческих СМИ и разговорной речи.

В испанском языке, как в русском и греческом языках, медицинские и юридические термины значительно расширили свое употребление, а многие приобрели новое значение. Например, существительное *confinamiento* ранее обозначало изгнание, а в настоящее время используется также в значении «запрет на въезд и выезд, закрытие границ».

В третью тематическую группу входят слова, обозначающие:

– группу людей и их поведение в период пандемии: в русском языке: *ковид-диссидент* (тот, кто не верит в существование коронавируса и информацию из СМИ считает преувеличенной), *ковидиот (человек, не соблюдающий карантин)*, *ковидофреники* (по аналогии с шизофреники), *короник*, *коронаскептик*, *коронавт (*человек в полном облачении, в защитной маске, очках и перчатках*), ковидник* (болеющий ковидом и переносящий коронавирусную инфекцию), *короноик* (по аналогии с параноик), *коронапофигист*, *масочник* (соблюдающий все меры предосторожности и носящий маску), *ковидаст* (человек, использующий пандемию в целях личного обогащения) и др.; в русскоязычных средствах информации в Греции: *антивакцеры* (противники вакцинации), *вакцеры* (вакцинированные); в греческом языке: *ναύτης, Αργοναύτης (Αργοναβτ), κοσμοναύτης (κοσμοναβτ)*, *μασκολάτρης* (яро выступающий за ношение масок), μασκομάχος (ярый противник масок), αντιεμβολιαστές (противники вакцинации), εμβολιαστές (сторонники вакцинации) и т. д.; в испанском языке: *coronababy* (ребенок,

родившийся в период пандемии), *covidiota* (человек, не соблюдающий санитар-санитарные меры), *antivacunas* (противники вакцинации) и т. д.;

– общественное настроение: в русском языке: *коронафобия*, *ковидофрения*, *коронапаника*, *коронапсихоз*, *коронакризис*, *коронабесие*, *коронапокалипсис*, *коронагеддон*, *коронабесие*, *маскобесие* (проявление нездорового ажиотажа вокруг пандемии по аналогии с *мракобесие)*; в греческом языке: *κορωνοφοβία, κορωνοπανικός* и т. д.;

– состояния, процессы и действия, возникшие в результате карантина: *коронавирусить* (болеть коронавирусной инфекцией и находиться на самоизоляции), *ковидеть-заковидеть* (болеть ковидом)*, карантинить* (находиться на добровольном или вынужденном карантине*)* и т. д.; в испанском языке: *#YOMEQUEDOENCASA* (я остаюсь дома), *lavarselasmanos* (мыть руки), *coronacirco* (ковид-цирк (слова актрисы Виктории Абриль)) и т. д.; в греческом языке: *ΜΕΝΟΥΜΕ ΣΠΙΤΙ, ΦΟΡΑΜΕ ΜΑΣΚΑ, κοβιδιάζω, κοβιδιάσματα* и т. д.;

– вирус: *барановирус* (в разговорном эмоционально-экспрессивном, негативном значении), *Уханька* (от зоны распространения китайского г. Ухань) и т. д.; в греческом языке: *κορόϊδιος* и т. д.;

– социальные практики: *балконный концерт*, *карантинки* (по аналогии с валентинки, шуточные послания в период карантина), *карантини* (по аналогии с мартини, алкогольный напиток, который пьют на онлайн– вечеринках) и т. д.; в испанском языке: *coronaplauso* (ежедневные вечерние аплодисменты всем медицинским работникам) и т. д.;

– предметы, одежда и аксессуары, связанные с коронавирусной инфекцией, а также места заболевания: *намордники* (маска), *фомит* (предмет, который может быть источником заражения), *ковидор* (коридор в медуч-реждении, заполненный больными коронавирусом из-за нехватки палат) и т. д.

Греческий язык, по нашему мнению, оказался более консервативным, актуализируя полностью или отчасти свою лексику или же успешно сохраняя свои корни, префиксы и суффиксы, которые присутствуют в медицинских терминах, касающихся пандемии. В греческом языке появился ряд новых сложных слов с *τηλε–* (т. е. теле-) (по аналогии с *τηλέ-φωνο–* телефон): *τηλε-εργασία* (удаленная работа), *τηλε-διάσκεψη* (совещание на различных платформах), *τηλε-εκπαίδευση* (образование на расстоянии), *τηλε-καφέ* (по аналогии зум-вечеринок), *τηλε-τάβλι* (игра в нарды по компьютеру), *τηλε-ζωή* (жизнь на расстоянии). Однако официальная лексика, используемая государственными структурами и являющаяся сегодня частью активного словаря греческого языка, состоит в большей степени из англицизмов.

В целом, на наш взгляд, мы можем говорить о трех этапах лексических изменений, происходивших в языках: заимствование из английского языка, перенос специальных терминов в общеупотребительную лексику и формирование новых семантических отношений, а также образование новых слов, часто с иронической коннотацией.

Безусловно актуализированная, а также новая лексика, возникшая в период пандемии, относится к информационно насыщенным номинативным единицам, которые отражают социальные реалии в языке. Использование англицизмов в эпоху активных глобальных изменений можно считать закономерным, однако это неоправданно при наличии лексических эквивалентов в родном языке. Какие неологизмы останутся в языке, а какие уйдут в пассивную лексику, покажет время. Факт сохранения в памяти языка такого беспрецендентного явления, как коронавирусная инфекция, является неоспоримым.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Δημητράκος, Δημήτριος Β. (1964). Μέγα λεξικόν ὅλης τῆς Ἑλληνικῆς γλώσσης. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.

2. Γ. Μπαμπινιώτης-Λεξικό της Νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων. Ερμηνευτικό,Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων-Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρονυμίων. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Αθήνα 1998, σελ. 938-939.

3. Karabulatova Irina S., Lagutkina Margarita D., and Amiridou Stefania. "THE MYTHOLOGEME “CORONAVIRUS” IN THE MODERN MASS MEDIA NEWS IN EUROPE AND ASIA" Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. Vol. 14, no. 4. 2021. P. 558–567.

УДК 808.5

Антонякова Дарина, кандидат филологических наук, доцент,
Прешовский университет, г. Прешов, Словакия

КОЛОРОНИМЫ «ЗОЛОТОЙ» И «СЕРЕБРЯНЫЙ» В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ И ИНЫХ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ (КОМПАРАТИВНЫЙ РУССКО-СЛОВАЦКИЙ ПЛАН)

COLOUR TERMS “GOLD” AND “SILVER” AS COMPONENTS OF PHRASEOLOGICAL UNITS AND OTHER FIXED EXPRESSIONS A RUSSIAN-SLOVAK PERSPECTIVE

В статье рассматриваются фразеологические единицы и другие устойчивые словосочетания, содержащие в своем составе колоронимы «золотой» и «серебряный». Автор уделяет внимание экстралингвистическим факторам фразообразования, а также переносному и символическому значению компонентов и их роли в составе фразеологических единиц и иных устойчивых комплексов. В ходе исследования данной фразеосемантической группы установлены закономерности и способы образования выделенных ФЕ и проделан семантико-стилистический анализ. Источник возникновения названных единиц обусловливает их использование в конкретном функциональном стиле и придает им определенную стилистическую окраску. Работа строится в компаративном русско-словацком плане.

Ключевые слова: *фразеологизм, колоронимы «золотой», «серебряный», семантика, символ, этимология, эквивалент.*

Несмотря на то, что русский и словацкий язык являются языками славянскими и в области материальной и духовной культуры можно найти много общих черт, фразеология для многих, в том числе и для студентов, изучающих перевод, представляет довольно сложную область выражения и понимания. Дело в том, что у многих студентов нет хороших знаний по данной области языка, так как в наших школах фразеологии уделяется меньшее внимание. Речь идет как об основных, так и о средних школах (гимназии, колледжи, техникумы). Фразеология и паремиология как довольно сложный аспект изучения языка также играют важную роль и при переводе разного рода текстов, особенно публицистических, а также художественной литературы.

Ивана Купкова, известный переводчик русской художественной литературы на словацкий язык, в монографии, посвященной проблемам перевода, уделяет внимание многим его аспектам. В части «Перевод как битва со смыслами» она утверждает следующее: «Язык можно считать (на данный момент) самым совершенным средством общения, но рука об руку с его вариабельностью идет и его сложность. Поэтому исключением не является ситуация, когда люди, говорящие на одном и том же языке, не понимают друг друга. Пожалуй, самой важной операцией в процессе общения с помощью

такой сложной системы, каковой язык является, считается фаза интерпретации принимаемого сообщения. В повседневой коммуникации от правильной интерпретации зависит реакция человека и принятие им решения, иногда даже его жизнь. И при переводе художественного текста точно так же самой важной операцией можно считать его интерпретацию. Именно она влияет на дальнейшие решения переводчика – выбор концепции перевода, переводческого метода. От нее зависит, будет ли данный перевод успешным диалогом – переводчика с текстом оригинала, читателя с текстом перевода» (*перевод наш*. – А. Д.) [14, с. 22–23].

Известно, что фразеологические единицы (далее ФЕ) и паремии для иностранца представляют сложную, хотя и интересную группу выразительных средств языка и речи. Сказанное касается не только фразеологии в узком смысле данного термина, но и устойчивых фраз из разных областей жизни. Так, например, М. Хованец, который занимается проблемами перевода юридических текстов, отмечает, что судебный перевод тесно связан с вопросами эквивалентности и адекватности перевода, чему способствует и наличие фразеологической терминологии, обеспечивающей соблюдение терминологического узуса. «Применение переводчиком юридических фразеологизмов позволяет максимально полно передать реципиенту информацию, содержащуюся в исходном документе, сохранить в переводе жанрово-стилевую черту переводимого текста и его языковые характеристики» [12, с. 334].

Наше исследование посвящено изучению ФЕ и иных устойчивых словосочетаний, содержащих в своем составе наименования колоронима в качестве одного из компонентов ФЕ. Речь идет о цветонаименованиях «золотой» и «серебряный». Прежде чем приступить к анализу материала, необходимо привести значения интересующих нас слов.

У слова «золотой» семь значений. 1. Прилагательное к слову «золото»: а) содержащий золото; б) сделанный из золота, покрытый золотом; в) исчисляемый на золото, по курсу золота. 2. Золотая монета; червонец. 3. Блестяще-желтый, цвета золота. 4. Замечательный по своим достоинствам, прекрасный, очень хороший. 5. Счастливый, благоприятный; блестящий, великолепный. 6. Дорогой, любимый. 7. Составная часть некоторых ботанических, зоологических и минералогических названий.

Словарь русского языка отмечает три значения слова серебряный: 1. Прилагательное к слову «серебро»: а) содержащий серебро; б) сделанный из серебра; в) вытканный или вышитый нитями из серебра. 2. Цветом или блеском напоминающий серебро; *перен.* седой. 3. Мелодично-звонкий, высокого тона (о голосе, смехе и т. п.).

Словарь словацкого языка отмечает точно такие же значения указанных слов. Казалось бы, что раз значения у выделенных нами колоронимов в русском и словацком языках одинаковые и у студентов есть знания о типах лексических значений слов, то не будет проблем по их декодированию. Но это не совсем

так. Причина кроется, наверное, и в том, что у многих студентов довольно сла-слабые знания родного языка. Это наблюдаем не только у словацких студентов, но и у российских, и украинских, которые у нас учатся, а также и у польских, болгарских, которые к нам приезжают учиться в рамках программы Erasmus.

В своем исследовании исходим из положения о том, что ФЕ образуются в процессе фразообразования и что данный процесс обусловливается экстралингвистическим фактором. ФЕ понимаем как «относительно устойчивое, воспроизводимое, экспрессивное сочетание лексем, обладающее (как правило) целостным значением» [6, с. 5].

Изучение исследуемого материала показало, что в обоих языках существуют ФЕ и паремии с одинаковым или близким значением, причем довольно часто речь идет не только о семантических, но и о лексико-семантических эквивалентах, а также и то, что в качестве компонентов ФЕ выступают почти все значения приведенных колоронимов. Имя прилагательное «золотой» выступает в следующих значениях: 'богатый', 'хороший', 'умелый', 'добрый', 'ценный', 'нужный', 'высокого качества' и т. п., а в прилагательном «серебряный» проявилась прежде всего благородность металла серовато-белого цвета с блеском и краска такого цвета.

И в русском, и в словацком языках существует ФЕ **золотое время терять [упускать]** в значении – 'терять время, ценное для каких-либо дел, занятий'. В словацком языке мера важности чего-то выражается словом «драгоценный» – **strácať drahocenný čas.** Следующие ФЕ русского языка имеют в словацкой фразеологической системе лексико-семантические эквиваленты: **записать что–либо золотыми буквами – zapísať niečo zlatými písmenami** в значении 'подчеркнуть важность, особенность какого-то действия, поступка, имевшего значение для всего общества'; **вписывать (вписать) свое имя в историю [чью] золотыми буквами – zapisovať (zapísať) sa do histórie zlatými písmenami –** 'становиться (стать) известным, совершив какие-либо значительные поступки, повлиявшие на ход развития общества, страны и т. п.'

Соматические ФЕ с компонентом «золотой» и в русской, и в словацкой фразеологии характеризуют человека положительно, подчеркивают и выделяют определенные его способности. В обоих языках находим ФЕ **золотые руки у кого – má zlaté ruky** со значением – 'о том, кто умело, искусно всё делает, справляется с любой работой'; **золотое сердце у кого – má zlaté srdce** в значении 'хороший, добрый человек'; 'отзывчивый человек' [15, с. 689]. Во фразеологии словацкого языка существует и ФЕ **<mať> srdce zo zlata – <иметь> золотое сердце –** 'быть добрым, благородным'. ФЕ **золотой человек – zlatý človek; не человек, а золото** кто **– nie človek, ale zlato** – имеют значения, одинаковые в обоих языках, – 'душа-человек', 'добрый, отзывчивый человек' [16, с. 834]. Доброта человека, исходящая от его сердца, считается добродетелью и высоко ценится. В словацком языке существует паремия **dobré srdce nad zlato** [18, с. 503]. В русской фразеологической системе ей соответствуют ФЕ: **доброе сердце на вес золота**; **дороже золота** что [16, с.

279], **на вес золота** что-либо [7, 61] в значении 'чрезвычайно ценно, важно', по-потому что золото считается очень ценным материалом, дорогим и никогда не теряет своей ценности, как и человеческая доброта, которая хранится именно в человеческом сердце. К указанным выше ФЕ можем отнести и ФЕ словацкого языка **vyvážiť zlatom; mať cenu zlata – быть на вес золота** – 1) '(цениться) представлять собой большую ценность'; 2) 'быть особенно нужным, дорогим, важным и т. п. для кого-, чего-л., где-л.'

ФЕ с компонентом «золотой» выражают и такие понятия, как богатство, источник дохода, богатый человек, символ богатства и т. п. Приведем пример: **сулить [обещать] золотые (златые) горы** кому – 'обещать кому-л. излишне много (часто – с сомнением в реальной исполнимости обещанного); 'обещать сказочное богатство, благополучие и т. д.' – **sľubovať hory-doly.** Как видим, богатство в словацком языке выражается словосочетанием hory-doly, которое обозначает 'разнообразное богатство, множество, неопределенное количество чего-нибудь'. Обычно всегда сочетается со словом «обещать» (sľubovať).

Книжная ФЕ **золотой телец –** 'золото, деньги, власть золота, денег' имеет эквивалент **zlaté teľa** с точно таким же значением и пейоративным оттенком. Это символ мамоны, то есть богатства и наживы. Данный символ известен в обоих языках. Мамону можно рассматривать как богиню богатства и наживы у некоторых древних народов, а также как желудок, символ обжорства. Фразеологизмами **золотое дно** (разг. устар.) и **золотая жила** обозначается 'неисчерпаемый источник дохода' – **zlatá baňa.** Словацкое слово baňa имеет значение 'шахта, рудник, где добываются полезные ископаемые'. ФЕ **золотое дело** – 'богатый источник дохода, доходное место' на словацкий язык переводится как 'выгодное дело, прибыльное дело' (výnosná vec, výhodné podujatie, výhodný obchod). Интерес представляет словацкое разговорное устойчивое выражение **zlatá žila**, под которым подразумевается 'геморрой'.

В последнее время в словацком и в русском культурном пространстве в статьях СМИ, газетах и журналах, посвященных экономике и политике, часто встречаемся с устойчивым словосочетанием **серебряная экономика** – **strieborná ekonomika.** Данные словосочетания имеют одинаковое значение. Название образовано от одного из значений слова **серебряный,** то есть 'блестяще-белый; цвета серебра'. Речь идет об экономике, то есть 'о товарах и службах для граждан пожилого возраста'. Экономисты посчитали, что данный сегмент экономики является очень перспективным и в 2025 году внесет вклад в Евросоюз почти в одну треть ее ВВП (внутренний валовой продукт). Эта экономика представляет инновационные продукты и службы, разработанные с целью повышения качества жизни в пожилом возрасте.

Интерес представляет экспрессивная ФЕ **золотой [денежный] мешок** (устар.) – 'об очень богатом человеке' – **žoch zlata,** где устаревшее экспрессивное слово **žoch** имеет значение 'мешок, куль' (о человеке).

К лексико-семантическим эквивалентам принадлежат следующие фразеологические сочетания, построенные по принципу связи прилагательного

с существительным: **золотая молодежь** (неодобр.) – 'о беззаботных молодых людях, праздный образ жизни которых обеспечивают влиятельные или высокопоставленные родители' – **zlatá mládež**; **золотая свадьба** – 'пятидесятилетний юбилей супружеской жизни' – **zlatá svadba; серебряная свадьба – strieborná svadba –** 'двадцатипятилетний юбилей супружеской жизни'; **золотой век** кого, чего – 'об эпохе расцвета наук и искусств в истории какого-л. народа'; 'о самом лучшем времени, периоде чьей-л. жизни' – **zlatý vek; zlatá éra** (книжн.); **золотое время; золотая эпоха; золотая пора; золотые дни (денёчки) –** 'временной период в жизни какого-л. лица или группы объединенных общим делом лиц оценивается как самое лучшее, беззаботное, счастливое время, как период наивысших для их деятельности возможностей'; счастливые времена' (говорится с сожалением, если былые достижения и существовавшие в прошлом возможности безвозвратно утрачены) **– zlaté časy; золотой фонд –** 1) 'фонд драгоценных металлов, главным образом золота в слитках или монетах, принадлежащий государству'; 2) 'о ком-, чем-л. особенно ценном' – **zlatý fond; золотая рыбка – zlatá rybka** – 'о том, кто исполняет чьи-либо желания' (от названия персонажа «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина: волшебная рыбка, которая выполняла все желания хозяина); **золотой ключик – čarovný prútik; kúzelná palička –** 'о средстве, помогающем достичь успеха, счастья'; **золотое сечение –** 'гармоническая пропорция, в которой одна часть относится к другой, как все целое к первой части' – **zlatý rez; золотые слова** одобр. – 'об умных, дельных высказываниях, полезных советах' **– zlaté slová; золотое руно –** 'в древнегреческой мифологии: золотая шкура барана' – **zlaté rúno; золотая середина** – 'об образе действий, поведения, чуждом риска, крайности' (перевод изречения римского поэта Горация: aurea mediocritas) – **zlatá stredná cesta; золотая лихорадка –** 'ажиотаж, шумиха, жажда наживы в связи с открытием новых золотых россыпей'; 'неорганизованная массовая добыча золота' – **zlatá horúčka; золотая осень –** 'сухая и солнечная осень, когда особенно ярки и разнообразны оттенки желтеющей листвы' – **zlatá jeseň.** В словаре словацкого языка отмечается и ФЕ **zlaté staré časy** – 'добрые старые времена'.

Интересной ФЕ русского языка является сочетание **золотой дождь** – 1) 'о дожде при солнце' 2) 'о больших, неожиданно появившихся денежных суммах' – **príliv peňazí; príliv bohatstva**. В словацкой ФЕ компонент «золотой» заменяется словом прилив (приток), что также метафорически обозначает постоянный источник дохода. Согласно фразеологическим словарям «фразеологизм связывают с древнегреческим мифом о Зевсе, который, пленившись красотой Данаи, дочери аргосского царя Акрисия, проник к ней в виде золотого дождя и оплодотворил ее. Даная, осыпаемая дождем золотых монет, изображена на картинах многих художников – Рембрандта, Тициана, Ван-Дейка и др.» [1, с. 237; 2, с. 70]. В словацком языке тоже существует выражение **zlatý dážď** (бот.), но данным выражением обозначается 'кустарник с большим количеством цветков желтого цвета'. Он начинает цвести ранней

весной. Как видим, в данном случае произошел метафорический перенос по цвету.

И в русском, и в словацком языке существуют устойчивые перифразы. Некоторые лингвисты их относят к фразеологии в широком понимании данного термина, другие их считают журналистской фразеологией: **черное золото** – 'о нефти, угле' – **čierne zlato; белое золото – biele zlato –** 'хлопок', 'сахар'; **мягкое золото** – 'пушнина' – kožušiny. В русском языке **зеленое золото** может обозначать: 1) 'лес; лесное богатство'; 2) 'чай'; 3) 'травянистые пастбища Австралии' [16, с. 273]. Но это пока значения, которые существуют в языке на данном этапе, причем нельзя с уверенностью сказать, что это все. Не исключено, что со временем появятся и новые, возникшие точно по такому же принципу. В словацком языке выражение **zelené zlato** (зеленое золото) – имеет значение 'оливковое масло' [15, с. 64–65]. Как известно, качественное оливковое масло бывает зеленого, даже золотисто-желтого цвета и пахнет как свежескошенная трава. Его можно использовать в приговлении холодных закусок, горячих блюд и в косметике. Под выражением **tekuté zlato** (жидкое золото) в словацком языке понимаем 'нефть'.

В словацком культурном пространстве известны два выражения, связанные с периодом приближающихся рождественских праздников. Речь идет о выражении **strieborná nedeľa** (серебряное воскресенье) – 'предпоследнее воскресенье перед Рождеством, когда открыты все магазины', и выражении **zlatá nedeľa** (золотое воскресенье) – 'последнее воскресенье перед Рождеством, когда открыты все магазины'. Следующее выражение известно и в русской, и в словацкой культуре: **золотой ярлык** – **zlatá visačka –** 'знак на товарах высокого качества'. Интерес представляет выражение **Золотая Орда** тюрк. ист. – 1) 'государство, союз племён у древних тюркских народов'; 2) 'тюркские войска, врывавшиеся в границы Древней Руси' (4, с. 408) **– Zlatá Horda** ист. – 1) 'наездные кочевые племена'; 2) 'феодальное государство в Восточной Европе и Средней Азии, которое возникло в XIII веке в результате монголо-татарских набегов'.

Следующие выражения связаны с экономической сферой и существуют как в русском, так и в словацком языке. Речь идет о профессиональных жаргонизмах **золотой парашют – zlatý padák** – 'выплата большой суммы денег топ-менеджмеру организации в ситуации прекращения отношений с работодателем'; **серебряный парашют – strieborný padák –** 'выплата суммы денег менеджерам среднего звена в ситуации прекращения отношений с работодателем'. К экономической терминологии относится термин **золотой сертификат – zlatý certifikát –** 'ценная бумага, удостоверяющая право собственности на золото, депонированное в банке'.

Во фразеологической системе обоих языков в качестве компонентов выступают и имена существительные «золото» и «серебро» как символы денег, богатства, достатка, прекрасного, драгоценного. К этой группе можно отнести следующие ФЕ: **грести (загребать, огребать) деньги [золото, серебро]**

лопатой прост. **– mať peňazí ako smetí, ako pliev –** 'не затрачивая особых усиусилий, иметь большой доход, много получать, зарабатывать, наживать и т. п.' (в словацкой ФЕ большое количество денег выражается словами мусор (smetie) и плевы (plevy); **купаться в золоте – kúpať sa v zlate** – 'быть чрезвычайно богатым'; **ходить в золоте** – 'носить дорогую одежду, драгоценности, жить в достатке'; **ценить на вес золота – ceniť si niekoho-niečo ako zlato** – 'высоко ценить'; **золотая мечта, золотой сон – krásny sen; zlaté staré časy** ирон. – 'добрые старые времена'. ФЕ словацкого языка **zlatý klinec** (programu) имеет эквивалент **гвоздь программы** – 'наиболее важная, привлекательная, интересная часть чего-либо'.

Компоненты «золото» и «серебро» попали и в паремиологию обоих языков. В этом плане известными являются следующие: **Добрый совет дороже золота – Dobrá rada nad zlato**; **Не все то золото, что блестит – Nie je všetko zlato, čo sa blyští; Ремесло – золотое дно – Remeslo má zlaté dno –** 'с ремеслом не пропадешь'; **Слово – серебро, молчание – золото – Hovoriť striebro – mlčať zlato; Мал золотник, да дорог – Malá hrudka, ale samý syr** (золотник – старинная русская мера веса, равная 4,25 граммам);

ФЕ **продать кого-либо за тридцать сребреников** (книжн. презр.) **– (za)predať niekoho za tridsať strieborných (kniž.) –** 'предать кого-либо из корыстных соображений' берет свое начало от евангельского сказания об Иуде, предавшем Христа за тридцать серебряных монет.

К народно-поэтическим и устаревшим можно отнести выражения **золотая казна** (нар.-поэт.) – 'золото, золотой клад' – (zlato, zlaté poklady); **золотых дел мастер** (уст.) – 'ювелир' – (zlatník); **серебряных дел мастер** (уст.) – 'ювелир' – (klenotník).

Словацкое слово «золотой» в обращении приобретает экспрессивное значение 'любезный, милый, добрый, хороший, дорогой': **золотой мой – môj zlatý –** 'môj drahý'; **золотая моя – moja zlatá –** 'moja drahá'.

К устойчивым выражениям профессионального характера можно отнести следующие: **biele zlato** (тех.) – 'сплав золота с серебром'; **червонное золото** – 'высокопробный сплав золота с медью, применявшийся для изготовления червонцев и других монет' – **červené zlato; živé striebro** – 'ртуть' (как ртуть – 'непоседа, живчик'; **traskavé striebro –** гремучее серебро; **nové (čínske) striebro** (тех.) – белая латунь; **strieborná líška** – серебристая лиса; **strieborné plátno** (публ.) – '(кино)экран'.

И в словацкой, и в чешской фразеологии существуют выражения **mačacie (kočičí) zlato** (кошачье золото) **–** 'имитация золота, подделка, яркий, блестящий предмет, не представляющий однако ценности'; **mačacie striebro** (кошачье серебро) **–** 'слюда', 'имитация серебра'. Первая приведенная ФЕ имеет в русской фразеологии эквивалент **самоварное золото** ирон.-пренебр. – 'о медных изделиях, выдаваемых за золотые'. Как видно, и в русской, и в словацкой фразеологии речь идет о подделке. Интерес представляет способ ее выражения: в словацком языке она выражается прилагательным, образованным от

существительного «кошка», а в русском – от существительного «самовар». Трудно ответить на вопрос, почему именно так. Русские источники указывают, что значение связано с надраиванием самоваров, сделанных из латуни. Таким образом они получали золотой блеск, были неотличимы от золотых. Позже этим понятием стали называть любую фальшивую вещь. Синонимом выражения **самоварное золото** является выражение **цыганское золото**. Что касается словацкого фразеологизма, то речь скорее всего идет о том, что кошка связана с нечистой силой, которая, по поверьям, может принимать ее облик, то есть облик кошки. Кроме того, кошка является существом домашним, она может быть ласковой, но в то же время она гордая и независимая от хозяина. Образ кошки используется и при характеристике человека, умеющего приспосабливаться к новым условиям. Может быть, именно это и послужило развитию значения 'фальшивый' в рассматриваемом нами фразеологизме.

ФЕ **золотить (позолотить) [подсластить] пилюлю** шутл.-ирон. – 'смягчать, скрашивать чем-либо неприятность, обиду, причиняемую кому-либо' – **osladzovať (osladiť) horkú pilulku** построена по одинаковому принципу, но в словацком языке это действие выражено резче, дословно (подсластить горькую пилюлю). Просторечная ФЕ **золотить (позолотить) ручку (руку)** в русском языке имеет три значения: 1. Давать деньги цыганке за гадание. 2. Платить кому-л. за услугу; в ожидании услуги. 3. Платить, материально помогать кому-л. В словацком языке данная ФЕ не имеет эквивалента. В словарях только указано ее значение: 'заплатить за гадание'; 'отблагодарить, поблагодарить, вознаградить'; 'отплатить что кому'. В словацкой фразеологии для выражения того, что кто-то заслуживает высокой оценки, благодарности существует ФЕ **mali by mu ruky**, **nohy pozlátiť; zaslúži si, aby mu ruky, nohy pozlátili – его мало озолотить** (за что-л.). У словацкого глагола **pozlátiť** (позолотить**)** два значения: покрыть слоем золота и переносное значение, связанное со светом солнечных лучей, например, lúče slnka pozlátili vrcholky hôr – лучи солнца позолотили вершины гор. ФЕ **хоть [золотом] озолоти** кого со значением 'ни за что, ни при каких обстоятельствах, ни при каких условиях' выступает антонимом к предшествующей ФЕ.

Устаревшая ФЕ **золотая рота** (прост.) образована на основе алогичного сочетания, оксюморона со значением – 'бродяги, босяки, оборванцы, деклассированные элементы общества'. На словацкий язык данная ФЕ переводится экспрессивными словами – zberba, trhani (оборванцы), šklbani, tuláci (бродяги, шатуны, скитальцы), otrhanci (голодранцы).

Экономический термин **золотой стандарт – zlatý štandard** существует как в русском, так и в словацком языке. Данным понятием выражается денежная система, при которой стоимость банкнот или монет выражена в определенном гарантированном количестве золота. Как в русском, так и в словацком языке живет выражение **золотые страницы – zlaté stránky**. Речь идет о каталоге, справочнике организаций и фирм, предоставляющих свои услуги или товары. Каталог может существовать в печатной или онлайн форме.

Изучение собранного нами материала показало, что в обоих языках существуют как настоящие ФЕ и паремии, так и устойчивые словосочетания метафорического и терминологического характера, журналистские перифразы, специальные выражения, называющие конкретный вид чего-то и т. п. В процессе анализа было выявлено, что в выделенных нами компонентах реализовались почти все их значения. Этот вывод применим и к фразеологии словацкого языка, что подтверждает не только близость славянских языков, близость культур, но и интернациональный характер фразологии, что также было документировано некоторыми примерами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ашукин Н.С., Ашукина М.Г. Крылатые слова. М., 1960. С. 237.
2. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб., 2001. С. 70.
3. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В.Н.Телия. 2-е изд., стер. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. 784 с.
4. Булыко А.Н. Большой словарь иностранных слов. 35 000 слов. Изд. 2-е, испр. М.: Мартин, 2007. 704 с.
5. Гвоздарев Ю.А. Основы русского фразообразования. Ростов на Дону, 1977. 184 с.
6. Мокиенко В.М. Славянская фразеология: Учеб. пособие для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». 2-е изд., испр и доп. М.: Высшая школа, 1989. 287 с.
7. Молотков, А.И. Фразеологический словарь русского языка. М.: Советская энциклопедия, 1968. 543 с.
8. Русская культура: Популярная иллюстрированная энциклопедия / С.В. Стахорский. М.: Дрофа-Плюс, 2006. 816 с.: ил.
9. Словарь русского языка: В 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981.
10. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII–XX вв. / под ред. А.И. Фёдорова. М.: Топикал, 1995. 608 с.
11. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4 000 словарных статей / под ред. А. И. Молоткова. 3-е стер. изд. М.: Русский язык, 1978. 543 с.
12. Хованец М. Особенности перевода юридических текстов со словацкого языка на русский язык (на примере юридических фразеологизмов). // Полипарадигмальные контексты фразеологии в XXI веке: Материалы междунар. науч. конф. Тула: ТППО, 2018. С. 328–335.
13. Krátky slovník slovenského jazyka. Bratislava. Veda, 1989. 587 s.
14. Kupková I. Preklad ako boj so zmyslami: o prekladaní jazykovo novátorských textov D. Charmsa a V. Kazakova do slovenčiny. Prešov. FF PU v Prešove, 2010. 164 s.
15. Sidorová I. Zelené zlato / Slovenka 5/2004, s. 64–65.
16. Stěpanova L. Rusko-český frazeologický slovník. Olomouc. Univerzita Palackého, 2007. 878 s.
17. Veľký slovensko-ruský slovník. III. diel P – Q. Bratislava. Veda, 1986. 800 s.
18. Záturecký A. P. Slovenské príslovia, porekadlá a úslovia. Zlatý fond Slovenskej literatúry. Tatran. 697

УДК 372.8:811.161.1:793.7(045)

Бузова Анна Анатольевна, магистрант,
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–6-х КЛАССОВ С ПОМОЩЬЮ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF GRADES 5-6 WITH THE USE OF GAME TECHNOLOGIES IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Для осуществления эффективного учебного процесса сегодня педагоги должны использовать в практике преподавания новые образовательные технологии. Целью данного исследования является описание методики преподавания русского языка на основе использования игровых технологий, способствующих активизации познавательной деятельности школьников. Объектом исследования выступает процесс развития познавательной активности у учащихся 5–6-х классов. При выборе игровых технологий на уроках русского языка учитель должен руководствоваться основными требованиями к результатам процесса обучения, а также стремиться к повышению заинтересованности школьников в получении знаний по учебному предмету. В ходе исследования был проведен анализ научной и методической литературы, а также анализ практического опыта применения игровых технологий в образовательной деятельности. В результате была доказана эффективность игровых технологий при организации познавательной деятельности школьников.

Ключевые слова: *педагогические технологии, игровые технологии, познавательная деятельность, активизация, русский язык, методика преподавания, мотивация, интерес, активность на уроке.*

Сегодня в связи с развитием научно-технического прогресса значительные изменения происходят и в сфере образования. Так, теперь трудно представить учебный процесс в школе без использования средств, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся, благодаря которой удается достигать высоких результатов. Исследователи, такие как А.К. Маркова, Г.И. Щукина, Н.Р. Морозова, считают, что основной проблемой педагогики является выбор способов и методов активизации учебной деятельности, направленных на развитие познавательной активности учащихся.

К наиболее популярным педагогическим технологиям, позволяющим сформировать познавательный интерес, относятся игровые технологии. Они имеют четко сформулированную цель и планируемые результаты учебного процесса, характеризуются учебно-познавательной направленностью и подлежат обоснованию [8, с. 55]. В соответствии с требованиями ФГОС ООО основной целью образовательного процесса является достижение планируемых

результатов на основе системно-деятельностного подхода, который направлен на активизацию мыслительной деятельности школьников и для реализации которого актуально использование игровых технологий. Стоит отметить, что игровые технологии можно применять не только на уроке, но и при организации самостоятельной работы обучающихся для закрепления учебного материала, а также во внеклассной деятельности [7, с. 91].

Основные аспекты методики преподавания русского языка, базирующиеся на повышении познавательного интереса учащихся 5–6-х классов к данному предмету, определены в работах М.Т. Баранова, Е.А. Быстровой, А.Д. Дейкиной, В.Д. Янченко [5, с. 4]. Данная возрастная категория учеников является наиболее подходящей для формирования положительного отношения к учебному предмету, мотивации к его изучению, для саморазвития личности учеников благодаря использованию игровых технологий. Согласно данным статистического анализа, проведенного А.Д. Дейкиной, интерес школьников к современному уроку русского языка недостаточно высокий, поэтому основной целью учителя становится поиск новых способов деятельности с учениками, направленных на активизацию внимания, а также вызывающих устойчивую мотивацию к обучению и познавательный интерес [5, с. 8]. В целом современная методика преподавания предмета «Русский язык» в школе основана на поддержании интереса учащихся к процессу учебной деятельности, а «игровое обучение», направленное на формирование физического и эмоционального напряжения школьников, способствует развитию инициативности, креативности и умения преодолевать трудности посредством игровых ситуаций. В то же время игровой процесс на уроке должен быть правильно организован: учителю необходимо постоянно корректировать ситуацию исходя из индивидуальных способностей учащихся, уровня их подготовки и оснащенности кабинета [6, с. 102].

Для подтверждения мысли об эффективности использования игровых технологий в преподавании русского языка в 5–6-х классах нами был проведен анализ работ таких авторов, как П.М. Баева, И.Л. Бирова, В.М. Букатова, Г.Г. Граник, А.Д. Дейкина, М.Г. Ермолаева, А.П. Ершова, Т.В. Напольнова, Т.Г. Рик, Н.Ю. Штрекер, а также обобщение полученной информации об игровых технологиях. В результате было выявлено, что при помощи игровых технологий урок русского языка можно сделать эффективным, поскольку игра способна побудить школьников к активной самостоятельной познавательной деятельности, а также повысить уровень успеваемости по данному предмету [4, с. 54].

В результате анализа учебно-методического комплекса по русскому языку для 5–6-х классов М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцовой, а также Е.А. Быстровой и учебников под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта было установлено, что данные пособия направлены на формирование знаний и умений в области лексики и фразеологии [3, с. 67]. Кроме того, в процессе анализа рабочих тетрадей по русскому языку для 5–6-х классов нами

были обнаружены разнообразные задания и упражнения, которые основаны на применении игровых технологий. Также благодаря информатизации образовательного процесса учителя все чаще стали использовать игровые материалы на учебных сайтах и платформах, таких как «Российская электронная школа», «Учи.Ру», «ЯндексУчебник» и др. Мы сделали вывод, что многие методические материалы по русскому языку разработаны на основе игровых технологий, однако использовать эти материалы в реальном процессе учебной деятельности не так просто, поскольку на подготовку урока с элементами игровых технологий уходит значительное количество времени и усилий. Нельзя не сказать и о том, что проведение урока в форме игры или с ее элементами требует от учителя соответствующей подготовки (освоения различных игровых приемов, современных цифровых ресурсов и т. д.).

Учитель в процессе преподавания русского языка имеет возможность использовать различные игры (комплексные игровые системы, игры с правилами, ролевые игры и т. д.), чтобы изучить новый материал, закрепить ранее изученный материал или проверить уровень знаний учащихся [2, с. 89]. В ходе анализа использования игровых технологий на уроках русского языка было установлено, что они могут быть направлены на отработку различных норм русского языка: орфоэпических, лексико-фразеологических, орфографических, пунктуационных и др.

Так, при изучении на уроке раздела «Лексика и фразеология» в 5–6-х классах могут быть использованы следующие игры:

1. *Учебная игра «Семафор»*, основной целью которой является формирование умений учащихся видеть орфографические ошибки. Суть игры заключатся в том, что учащиеся записывают пословицы и поговорки и в случае обнаружения определенной орфограммы поднимают вверх карточку с изображением нужной буквы. Если учащиеся правильно определили орфограмму, «Семафор» светится зеленым цветом, если нет – то красным. При красном сигнале учащиеся должны обосновать данный выбор ответа. Данная игра имеет соревновательный характер, поскольку стимулирует учащихся к быстрому поиску и выявлению орфографических ошибок, что, в свою очередь, способствует активизации познавательного интереса к русскому языку.

2. *Учебная игра «Лабиринт»*. Целью данной игры является закрепление теоретического материала по теме «Фразеологизмы» и приобретение навыков в объяснении смысла фразеологизмов и пословиц. Суть игры заключатся в том, что учащимся необходимо пройти «Лабиринт», построенный с помощью программ MS Word или MS Power Point, прочитать фразеологизм и объяснить его смысл, а также осуществить совместное обсуждение с классом его значения. Данная игра привлекает школьников своей специфической направленностью и особым звучанием фразеологических оборотов, которые мотивируют учащихся к пониманию их смысла в игровой форме [11, с. 77].

3. *Учебная игра «Найди пару»*, основной целью которой является актуализация изученного материала по теме «Фразеологизмы». Учащимся

необходимо распределить слова или части фразеологизмов в пары, тем самым провести их анализ и сформулировать тему урока. Данная игра направлена на активизацию мыслительной деятельности учащихся и формирование интереса к изучению учебного предмета, активное включение в учебную деятельность с целью понимания новой темы урока.

4. *Учебная игра «Путешествие по станциям метро»* предполагает приобретение умений и навыков в подборе слов в прямом и переносном значении на основе использования различных интернет-ресурсов, словарей, текстов и т. д. Учитель предлагает учащимся совершить путешествие по станциям, названия которых составляют слова в прямом значении. По результатам игры школьники смогут закрепить и обобщить изученный материал. Данная игра основана на интерактивных методах обучения, ее цель – пробудить у учащихся интерес к процессу толкования прямого и переносного значений слов, что, в свою очередь, развивает познавательный интерес, внимание, формирует мотивацию к изучению учебного предмета «Русский язык» [10, с. 117].

Кроме того, с целью проверки орфографической зоркости учитель может использовать диктант-молчанку: показывать школьникам картинки с изображением разных предметов. Задача учеников – записать как можно больше слов, которые они видят на картинке. Также можно провести дидактические игры, например «Сорняки» или «Четвертый лишний»: среди названных слов нужно найти «лишнее» существительное или прилагательное и объяснить, чем оно отличается от остальных [9, с. 124].

Таким образом, можно сделать вывод, что существует большое количество учебных игр, которые могут быть использованы учителем русского языка с целью активизации познавательной деятельности школьников на уроках русского языка. Кроме того, в результате проведенного исследования мы установили, что если использовать игровые технологии на уроках русского языка в 5–6-х классах, то познавательная деятельность учащихся будет более активной и эффективной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный стандарт основного общего образования от 31 мая 2021 г. № 287 / Гарант. 2021. Электрон. дан. Режим доступа: http://www.garant.ru/ (дата обращения: 21.09.2021).

2. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка. М., Просвещение, 1990.

3. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Шанский Н.М., Тростенцова Л.А., Дейкина А.Д. Русский язык. Рабочие программы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2011.

4. Быстрова Е.А., Львова С.И., Капинос В.И. Обучение русскому языку в школе. М.: Дрофа, 2004.

5. Дейкина А.Д., Янченко В.Д. Тенденции в отечественной методике преподавания русского языка (период последней трети XX века) // Русский язык в школе. 2011. № 6. С. 3–8.

6. Дейкина А.Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1990.

7. Дейкина А.Д., Янченко В.Д. История методики преподавания русского языка в биографических очерках: учеб. пособие. М.: МПГУ, 2017.

8. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: моногр. М.: МПГУ, 2019.

9. Криворотова Э.В., Янович А.В. Развитие познавательного интереса младших школьников к русской фразеологии в процессе решения познавательных задач на текстовом материале // Изв. ин-та педагогики и психологии образования. М.: МГПУ, 2019. № 2. С. 123–127.

10. Матвеева М.Д. Игровые технологии как средство активизации познавательной деятельности на уроках русского языка // Наука и Школа. 2020 С. 114–119.

11. Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И., Львов В.В. Русский язык 5 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. М.: Дрофа, 2012.

УДК 81-13:811.16(045)

Верняева Регина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, ИжГТУ имени М. Т. Калашникова, г. Ижевск, Россия

СТАТИСТИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫЕ СЛОВА РУССКИХ ЛЕТОПИСЕЙ XIV–XV ВВ. (НА МАТЕРИАЛЕ ЭЛЕКТРОННОГО КОРПУСА)

STATISTICALLY SIGNIFICANT WORDS OF THE RUSSIAN CHRONICLES OF THE XIV–XV CENTURIES. (BASED ON THE MATERIAL OF THE ELECTRONIC CORPUS)

В работе рассмотрен перечень наиболее частотных лемм трех летописных списков с применением статистических мер T-score и Log-Likehood.

Целью работы стало доказательство того, что статистические методы исследования являются эффективными при анализе древнейших средневековых текстов и позволяют получить лингвистически обоснованные результаты.

Частотные леммы, полученные с применением меры T-score, были разделены на несколько групп. Результаты выборки лемм с применением меры Log-Likehood позволили доказать, что летописный текст включает преимущественно общеславянскую по происхождению лексику.

Полученные результаты демонстрируют книжный характер языковых единиц, которые позволяют увидеть общую тональность летописного текста.

В статье делается вывод о результативности применения мер ассоциации для выявления ключевых слов в древнейших средневековых текстах с помощью инструментов ИАС «Манускрипт».

Ключевые слова: *летопись, статистические данные, компьютерная лингвистика, полнотекстовый корпус.*

Цель, материал и метод исследования

Летописи – важнейшие исторические источники, самые значительные памятники общественной мысли и культуры Древней Руси. Как правило, в летописи излагалась русская история от ее начала. Иногда летописные тексты открывались библейской историей и продолжались античной, византийской и русской. Данные памятники играли важную роль в идеологическом обосновании княжеской власти в Древней Руси и пропаганде единства русских земель.

Материалом для настоящего исследования стали три списка древнейших русских летописей – Лаврентьевский (далее – ЛЛ), Ипатьевский (далее – ИЛ) и Радзивилловский (далее – РЛ), электронные транскрипции которых представлены на портале «Манускрипт: славянское письменное наследие» (URL: http://manuscripts.ru/mns/portal.main?p1=23). Автоматизировать выборку интересующих языковых единиц позволяет наличие в электронном корпусе модуля выборок и запросов, модуля n-грамм.

Статистические методы исследования в современном русском языке занимают огромное место. Сегодня можно сказать, что статистические методы рассматривают язык как случайный процесс, что, в свою очередь, «позволяет переопределить многие задачи, связанные с автоматической обработкой естественного языка, в более строгом математическом смысле» [3].

Статистические данные в рамках данного исследования были получены с помощью модуля n-грамм, который дает возможность выявить и проанализировать текстовые сочетания с разным количеством компонентов.

Использование возможностей модуля дает возможность провести статистический анализ языковых единиц с применением мер ассоциации: Mutual Information (MI), Pointwise Mutual Information (PMI), T-score, Log-Likelihood, Dice, Inside и др. Необходимо отметить, что меры ассоциации учитывают не только частоту совместной встречаемости единиц, но и частоту каждой отдельной единицы в корпусе текстов.

Целью данной работы является доказательство того, что статистические методы исследования являются эффективными при анализе древнейших средневековых текстов и позволяют получить лингвистически обоснованные результаты.

Для получения объективных статических данных нами проведена выборка n-грамм с применением мер T-score, Log-Likelihood.

Применяя меру T-score, исследователь имеет возможность получить наиболее частотные формы и сочетания.

С помощью меры Log-Likelihood пользователь может «оценить слово с помощью сравнения с его среднестатистической, ожидаемой частотой» [2, с. 361].

Наблюдения

Нами были рассмотрены 30 наиболее частотных лемм трех летописных списков.

В Таблице 1 представлены результаты выборки с применением меры T-score.

1. Данные таблицы демонстрируют, что списки содержат большое количество совпадающих лемм: *бытии, богъ, володимеръ, ити, дьнь, великъ, землА, посълати, сынъ, приити, сътворити, мстиславъ, цьркы, отьць, половьць* (15 лемм).

Некоторые леммы повторяются лишь в двух из трех списков: *кънАзь* (ЛЛ, ИЛ), *отьць* (ЛЛ, РЛ), *градъ – городъ* (ЛЛ, ИП), *сътворити* (ЛЛ, ИЛ), *цьркы* (ЛЛ, РЛ).

Стоит отметить частотные леммы, которые фиксируются только в одной из трех рукописей:

ЛЛ: всеволодъ, изАславъ, дроужина, люди.

ИЛ: братъ, данило, начатии.

РЛ: глаголати, олегъ, миро, противоу.

В каждой из рукописей фиксируется неповторяющееся в других списках имя собственное, что связано, вероятно, с последовательностью изложения событий.

ЛЛ		*ИЛ*		*РЛ*	
Лемма	*Абсолютное кол-во*	*Лемма*	*Абсолютное кол-во*	*Лемма*	*Абсолютное кол-во*
бꙑти	1488	бꙑти	3203	бꙑти	877
богъ	572	богъ	828	нти	326
кънѧзь	537	нѯаславъ	812	ѯемлѧ	303
володимеръ	513	посълати	799	посълати	275
нти	441	нти	779	володимиръ	235
дьнь	403	рєщи	746	богъ	231
великъ	397	ѯемлѧ	714	нѯаславъ	205
ѯемлѧ	358	великъ	629	дьнь	204
посълати	334	городъ	612	сꙑнъ	203
сꙑнъ	313	кънѧзь	609	великъ	200
всеволодъ	272	володимеръ	601	кневъ	199
приити	263	мьстиславъ	544	рєщи	198
отьць	254	братъ	534	глаголати	174
градъ	242	сꙑнъ	519	олегъ	160
сътворити	239	поити	497	приити	151
нѯаславъ	237	дьнь	474	половьць	148
дроужина	223	приити	458	мьстиславъ	146
людии	218	половьць	401	цьркъꙑ	143
рєщи	206	данило	397	отьць	137
мстиславъ	205	наѹати	392	володимеръ	129
цьркъꙑ	205	кневъ	385	миро	127
половьць	204	сътворити	379	противоу	122

Таблица 1. Перечень наиболее частотных лемм: мера T-score

Самой частотной во всех трех рукописях является лемма *быти,* глагольная связка. Связочные конструкции в летописях довольно частотны, однако наблюдается явная тенденция (в сравнении, например, с евангельскими текстами (см. работу [1])) к их уменьшению в данном типе текстов, что связано с особенностями жанра данных памятников. Известно, что летописный текст представляет собой компилятивный жанр древнерусской литературы, в котором соединяются информативные фрагменты (погодные записи – главное составляющее летописного памятника) и повествовательные (повести, жития, фрагменты из переводных и оригинальных сочинений), допускающие употребление элементов живой разговорной речи. По мнению А.Н. Стеценко,

именно в живой разговорной речи наблюдается широкое распространение бес-бессвязочных конструкций [см. 4]. Сопоставление разновременных ЛЛ и РЛ, где ЛЛ более ранняя, демонстрирует данную тенденцию: 1488 vr. 877.

2. Обращает на себя внимание также довольно частотное употребление леммы *богъ*, причем, если в ЛЛ и ИЛ данная лемма занимает 2-й ранг, то в РЛ наблюдаем положение данной единицы ниже – 6-й ранг и количество 231х.

В целом необходимо отметить, что 30 наиболее частотных лемм, полученных с применением меры T-score, можно сгруппировать следующим образом:

1. Имена собственные (имена князей): володимеръ, изАславъ, всеволодъ, олегъ, мьстиславъ, днило.

2. Лексика, обозначающая родственные отношения человека: отьць, сынъ, братъ.

3. Общественно-политическая лексика: землА, кънАзь, люди.

4. Лексика, связанная с христианской церковью: богъ, цьркы.

5. Военная лексика: дроужина, половьцы.

6. Лексика, характеризующая действия русского войска: ити, приити, поити, сътворити, посълати.

7. Глаголы речи: глаголати, решти.

Всего отмечено 20 именных форм, 9 глагольных, 1 наречная.

Иные результаты мы получили, применяя меру *Log-Likelihood* (табл. 2). В данном случае 1) список лемм выстраивается в алфавитном порядке, поэтому частотные и редкие леммы расположены непоследовательно, 2) в первые 30 частотных попадают те леммы, которые практически не фиксировались мерой T-score.

Данная выборка демонстрирует активное включением лексики, связанной с символами христианства: *ангелъ, беззаконие, бЬсъ, богъ, апостолъ, времА, аврамъ, авель, адамъ* и др. Их семантика соотносима с понятиями христианской церкви. В целом такая лексика составляет 30 % от общего количества форм в выборке.

Военная лексика также преобладает – 26 %.

Необходимо отметить, что данную выборку отличает от предыдущей меньший процент вхождений имен собственных – 10 %.

Учитывая, что мера Log-Likelihood дает среднестатистический показатель частоты языковых единиц, можно утверждать, что летописный текст отражает 1) преимущественно общеславянскую по происхождению лексику, 2) церковнославянскую лексику, которая составляет 30 % от общего количества проанализированных единиц.

В целом текстовая выборка и применение мер ассоциации для выявления ключевых слов демонстрируют книжный характер языковых единиц, что, в свою очередь, позволяет увидеть общую тональность летописного текста.

Таким образом, инструменты и данные ИАС «Манускрипт» могут быть использованы для решения различных задач историко-лингвистических исследований количественными и статистическими методами.

ЛЛ		*ИЛ*		*РЛ*	
Лемма	*Абсолютное кол-во*	*Лемма*	*Абсолютное кол-во*	*Лемма*	*Абсолютное кол-во*
АБНѢ	14	АБНѢ	21	АБНѢ	11
АБѣЛЬ	10	АВРАМЪ	26	АВРАМЪ	20
АВРАМЪ	25	АНГѢЛЪ	68	АНТѲНИН	25
АДАМЪ	19	АНДРѢА	59	АПѲСТѲЛЪ	24
АНГѢЛЪ	28	АНТѲНИН	26	БѣѯАКѲНИѢ	15
АНДРѢА	34	АПѲСТѲЛЪ	33	БНТНСѦ	15
АПѲСТѲЛЪ	25	БѣѯАКѲНИѢ	18	БѲГѲРѲДНЦА	16
БѣѯАКѲНИѢ	23	БЕРЕСТНИ	53	БѲѬАРНЪ	30
БНТНСѦ	73	БНТНСѦ	150	БРАТНѪ	58
БЛАЖЕНЪ	26	БЛАЖЕНЪ	12	БѣСЪ	24
БѲГѲРѲДНЦА	170	БѲГѲРѲДНЦА	132	ВАРАГЪ	40
БѲГЪ	572	БѲН	22	ВЛАСТЬ	33
БѲЛАРНЪ	22	БѲЛЕСЛАВА	75	ВѲДА	48
БРАТНѪ	75	БѲЛЬНЪ	30	ВѲН	87
БЪІВАТИ	28	БѲРѲТНСѦ	12	ВѲЛѲДИМИРЪ	32
БѣСЪ	43	БѲѬАРНЪ	111	ВѲЛѲСТЬ	39
ВАРАГЪ	34	БРАТНѪ	246	ВѲНѢВѲДА	16
ВАСНЛКѲ	39	БѲѰДНТИ	59	ВРАГЪ	18
ВЛАСТЬ	42	БЪІВАТИ	46	ВРЕМѦ	59
ВѲН	115	БѣСЪ	46	ВЪЛѲЖИТИ	24
ВѲЛѲСТЬ	54	ВАРАГЪ	40	ВЪІГЪНАТИ	23
ВѲРѲТНТНСѦ	39	ВАСНЛКѲ	127	ВѣРА	50
ВРАГЪ	38	ВЕРЕМѦ	98	ГЛАГѲЛАТИ	174
ВРЕМѦ	66	ВЛАСТЬ	35	ГЛѣБЪ	99
ВСЕВѲЛѲДЪ	272	ВѲДА	60	ГѲРѲДЪ	77

Таблица 2. Перечень наиболее частотных лемм: мера Log-Likelihood

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И СОКРАЩЕНИЙ

Электронный корпус русских летописей

ЛЛ – Лаврентьевская летопись 1377 г. (РНБ, F.п.IV.2) // Портал «Манускрипт: Славянское письменное наследие». Режим доступа: http://manuscripts.ru/mns/main?p_text=32500902, требуется регистрация.

ИЛ – Ипатьевская летопись перв. пол. (сер.?) XV в. (БАН, 16.4.4) // Портал «Манускрипт: Славянское письменное наследие». Режим доступа: http://manuscripts.ru/mns/main?p_text=32151080, требуется регистрация.

РЛ – Радзивилловская летопись кон. XV в. (БАН, 34.5.30) // Портал «Манускрипт: Славянское письменное наследие». Режим доступа: http://manuscripts.ru/mns/main?p_text=43296853, требуется регистрация.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникина Р.А. Разночтения в употреблении именных форм на *-о* как показатель формирования приглагольного определителя в древнерусском языке (на материале корпуса русских летописей XIV–XV вв. и корпуса славянских евангелий XI–XIII вв.) // Вестник Орловского государственного университета. Научный журнал. Серия «Новые гуманитарные исследования». № 4 (24). Орел, 2012. С. 223–229.

2. Баранов В.А. Статистически значимые слова как характеристика средневекового славянского текста (на материале коллекции Апостолов исторического корпуса «Манускрипт») // Гуманитарное образование и наука в техническом вузе: Сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Ижевск, 24–27 октября 2017 г.). Ижевск: Изд-во ИжГТУ имени М. Т. Калашникова, 2017. С. 359–369.

3. Кочеткова Н.А. Статистические языковые методы. Коллокации и коллигации. URL: https://clck.ru/XvhXw (дата обращения: 25.09.2021).

4. Стеценко А.Н. Исторический синтаксис русского языка. М.: Высшая школа, 1972. 360 с.

УДК 378.018.4:004.031.4(045)

Вотякова Ирина Александровна, кандидат филологических наук, преподаватель, Гранадский университет, г. Гранада, Испания

ОБУЧЕНИЕ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ (ИЗ ОПЫТА ГРАНАДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

ONLINE TEACHING (FROM THE EXPERIENCE OF THE UNIVERSITY OF GRANADA)

Пандемия COVID-19 дала окончательный толчок развитию онлайновых и гибридных программ в рамках университетского образования. Эти трансформации подразумевают изменение способа преподавания преподавателями и обучения студентами. Существует опасность переноса традиционного урока в онлайн-режим, что привело бы к потере эффективности. При онлайн-обучении наиболее важным является организация активного взаимодействия студентов с преподавателем и между собой.

Ключевые слова: *онлайн-обучение, гибридное обучение, университет*.

Гранадский университет согласно Шанхайском рейтингу находится среди 300 лучших университетов мира. В настоящее время в бакалавриате и магистратуре здесь обучается свыше 50 000 студентов, не считая аспирантов, иностранцев, приезжающих в рамках обменных программ, и тех, кто занимается в различных образовательных центрах университета. Около 7 000 человек учится на гуманитарных специальностях.

Русский язык изучается как первый и второй язык на гуманитарном факультете и как второй и третий на факультете перевода. Кроме того, Русский центр фонда «Русский мир» в Гранадском университете предоставляет возможность изучения русского языка на любом уровне с возможностью сдачи экзамена для получения международного сертификата. Таким образом, в Гранадском университете свыше 300 человек изучает русский язык.

Как известно, пандемия 2020 года изменила формат обучения. Преподаватели и студенты, независимо от их отношения к онлайн-образованию, были вынуждены перейти на онлайн-обучение как единственно возможное в то время. Были затрачены огромные материальные и человеческие ресурсы для решения возникших проблем в области образования. Нужно учитывать, что полученный опыт имеет свои особенности, так как он был направлен на решение неотложной и срочной проблемы и вряд ли может быть рассмотрен в качестве идеальной модели онлайн-обучения, которая была бы запланирована и соответствующим образом подготовлена.

Повсеместное онлайн-преподавание было введено в Испании в марте 2020 года в связи с чрезвычайной ситуацией, сложившейся в условиях пандемии. В 2020/2021 году Гранадский университет проводил обучение в гибридном и онлайн-формате. Был учтен опыт преподавания второго семестра

2019/2020 учебного года. Для этого были разработаны новые специальные до-документы, в частности в рабочие программы, курсы были добавлены приложе-приложения, раскрывающие требования к предметам и оценке студентов для соответствующих сценариев: сценарий А предполагал обучение в гибридном формате и сценарий Б – обучение в онлайн-режиме. Главное отличие этих сценариев – в механизме оценивания работы студентов (основной акцент делается на регулярном оценивании работы студентов, а не на итоговой аттестации по окончании курса). Второе важное отличие связано с обязательным использованием электронных ресурсов университета.

Для реализации этих форматов в университете предлагается несколько ресурсов:

– платформа Prado, которая относится к мудл-платформам. Каждый год этот университетский ресурс совершенствуется с целью облегчения управления преподаванием и улучшения виртуального обучения. Работать с ней могут преподаватели и студенты, получившие доступ через систему идентификации вуза. Эта платформа соединена с академической базой данных, что позволяет автоматически обновлять всю необходимую информацию в соответствии с расписанием и записью на курсы. Кроме того, ее работа обеспечивается технической поддержкой со стороны центра.

– Пакет Google, содержащий бесплатные инструменты и сервисы, предлагаемые для учебных заведений и организации. В частности, для проведения видеоконференции в университете используется Google Meet. Каждый преподаватель и студент работает через систему соответствующей университетской идентификации.

– Каналы Zoom, которые, как правило, предоставляются для проведения внеучебных академических и научных мероприятий. Всего в университете используется 42 линии. Каждый преподаватель в своем личном кабинете может забронировать виртуальную аудиторию с 8.00 до 23.30.

Учитывая опыт 2019/2020 года, руководство Гранадского университета приняло решение об установке аудио– и видеооборудования для проведения занятий в гибридном и онлайн-формате: компьютер, подключённый к видеоконференции; видеокамера, с помощью которой должен быть виден преподаватель и доска; микрофон, для того чтобы объяснения учителя передавались с помощью динамиков и через компьютер.

Анализ учебной ситуации 2019/2020 и 2020/201 годов показал, что в будущем при использовании онлайн-формата нужно обратить особое внимание на решение следующих проблем:

– возможное снижение качества образования;

– отсутствие нужных компетенций у преподавателей студентов;

– недостаточная материальная оснащенность учебных аудиторий;

– отсутствие необходимого помещения и оборудования для онлайн-работы и онлайн-обучения дома;

– спад вовлеченности студентов и преподавателей в учебный процесс;

– рост нагрузки на студентов и преподавателей;
– возможные проблемы со здоровьем;
– организация контроля знаний студентов.

Обучение в гибридном формате

Обучение в гибридном или, как его еще могут называть, в смешанном формате. В этом случае ведется синхронное очное и виртуальное обучение. Как мы уже отмечали, Google Meet, а также видео– и аудиоустройства позволяют одновременно проводить занятия очно и посредством видеоконференций. С другой стороны, благодаря им предоставляется возможность записать эти уроки для последующего просмотра.

Для успешного проведения урока в гибридном формате можно порекомендовать следующее:

– Объяснять динамику урока, для того чтобы студенты понимали, когда и как они могут участвовать. Необходимо, чтобы виртуальная среда стала активным продолжением очного обучения. Для этого рекомендуется поощрять участие студентов в рамках установленных правил.

– Создавать пространство для общения, чтобы у онлайн-учащихся была возможность прояснить сомнения и задать вопросы по содержанию, деятельности и оценке.

– Применять виртуальные платформы университета для поддержки активной деятельности учащихся во время занятий; использовать тесты и упражнения, в которых могут совместно участвовать как очные, так и виртуальные учащиеся.

– Использовать классное время для развития когнитивных навыков (задавать вопросы, инициировать дискуссии и т. д.), в которых могут участвовать все студенты, создавая динамику во время урока, позволяющую четко сочетать очное и виртуальное участие.

– Начинать урок с пояснения содержания урока, к которому нужно регулярно обращаться при переходе с одного контента на другой.

– Просить студентов составлять отзывы, задавая вопросы и обозначая проблемы с последующим анализом.

– Решать все технические проблемы до начала урока: место преподавателя должно быть освещено в нужной степени без лишних бликов; перед началом обучения необходимо проверить рамку обзора камеры, чтобы определить возможное пространство для движения преподавателя; напомнить студентам о правилах работы камеры и микрофона; опробовать все оборудование заранее.

Обучение в онлайн-формате

Одной из главных трудностей, с которой столкнулись учебные заведения, стал резкий и вынужденный переход на онлайн-обучение. Преподавание в виртуальном режиме послужило вызовом как для преподавателей, так и для

студентов, в связи с тем, что это связано с изменением структуры урока, роли студентов и преподавателей. По нашему мнению, необходимо понимать, что уроки в онлайн-формате не являются копией уроков в аудитории, так как имеют ряд понятных существенных отличий. С другой стороны, создание и сохранение привычной учебной атмосферы всё же будет более эффективным при проведении онлайн-урока.

Для успешного проведения урока в онлайн-формате можно порекомендовать следующее:

– подготовить план урока, определить темы и время, которое будет потрачено на выполнение заданий; подготовить презентации и другие интерактивные или цифровые материалы, которые будут использоваться;

– если содержание урока отличается большим объемом, целесообразно разделить его на разделы, определяя нужный круг вопросов и заданий;

– использовать виртуальные комнаты при обучении;

– адаптировать и готовить материал к онлайн-занятию с помощью визуально понятного формата, подкрепленного наглядными материалами;

– не использовать более 30-40 % времени занятия на теоретическое изложение содержания, отдавая преимущество дискуссиям и интерактивной работе со студентами;

– при проведении урока необходимо соблюдать установленное расписание: начинать урок со знакомства с планом урока и завершать его кратким резюме; поощрять взаимодействие студентов; обращать внимание на речь, интонацию и громкость голоса, использовать паузы; объяснять студентам правила поведения на онлайн-уроке; избегать резких движений, не листать презентации слишком быстро и т. д.;

– установить зрительный контакт со студентами;

– развивать нужные навыки работы с оборудованием;

– быть организованным, внимательным и терпеливым, регулярно проверять понимание темы студентами;

– избегать монотонности урока и представления материала в виде сплошного текста, использовать чат для общения со студентами, активно обсуждать тему урока, использовать короткие видеоролики и презентации и т. д.;

– уделять внимание защите личных данных.

Существует несколько возможных моделей проведения онлайн-обучения:

1. Большинство уроков представлены на соответствующей платформе в виде электронного курса, позволяя студенту проходить обучение в любой точке, где бы он ни находился. Кроме того, в учебный курс могут быть включены очные или виртуальные консультации, где обсуждаются темы и задания, требующие специального подхода.

2. Самой распространенной из моделей обучения является та, которая сохраняет элементы традиционного образования, когда занятия посещаются

очно. При этом в гибридном формате часть студентов занимается онлайн, для чего используется специальное оборудование. В этом случае возможна работа по следующим формам:

2.1. Все студенты делятся на рабочие группы, каждая из которых получает свою задачу, при решении которой достигается общая цель урока. В этом случае после решения своей задачи группы могут приступать к решению другой, и таким образом к концу урока каждая из групп проходит весь путь. При гибридном обучении одна или две группы работает онлайн.

2.2. Все студенты делятся на две группы, одна из которых получает задание, связанное с теоретической частью урока, другая – с практической. Через некоторое время они меняются ролями.

2.3. В малых группах возможна индивидуальная работа студента. Однако наш опыт показывает, что студенты лучше обучаются в небольших группах.

2.4. Студент получает материал заранее и самостоятельно его изучает. На уроке происходит обсуждение темы, когда преподаватель может поставить под сомнение содержание некоторых аспектов материала.

Пандемия COVID-19 дала окончательный толчок развитию онлайновых и гибридных программ в рамках университетского образования. Эти трансформации подразумевают изменение способа преподавания и обучения преподавателями и студентами. Существует опасность переноса традиционного урока в онлайн-режим, что привело бы к потере эффективности. Наиболее важным, на наш взгляд, при применении онлайн-формата частично или в полном объеме является организация взаимодействия студентов с преподавателем, проведение дискуссий и обсуждение проблемных вопросов. Онлайн-уроки требуют большой работы как со стороны преподавателя по подготовке занятий, так и со стороны студентов.

УДК 811.161.1`36+811.162.3`36(045)

Галимуллина Алина Ринатовна, старший преподаватель,
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ БЕСПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ И ЧЕШСКОМ ЯЗЫКАХ

FUNCTIONAL FEATURES OF VERBS OF MOTION WITHOUT PREFIX IN RUSSIAN AND CZECH LANGUAGES

В статье дана краткая характеристика бесприставочных однонаправленных и разнонаправленных глаголов движения в русском языке и однократных и многократных глаголов движения в чешском языке. Представлены их общие черты и различия, которые проявляются при функционировании данных глаголов в речи. Цель данной работы заключается в том, чтобы показать отличное от русского языка функционирование бесприставочных глаголов движения в чешском языке и указать причины найденных расхождений. Посредством сопоставительного анализа были определены следующие специфические черты: употребление русских и чешских бесприставочных глаголов движения в будущем времени, употребление русских и чешских бесприставочных глаголов движения в прошедшем времени, переносное употребление данных глаголов в русском языке и отсутствие такого употребления в чешском языке. Кроме того, были приведены случаи, когда глаголы движения в русском варианте употреблялись в виде глагола *быть* или соответствующих смыслу высказывания конструкций с инфинитивом в чешском языке. Представлена специфика употребления глагольных пар *плыть-плавать* и *plout-plavat* в русском и чешском языках. Даны контексты, где бесприставочные глаголы движения в русском языке идентичны соответствующим глаголам в чешском языке, но также приведены и примеры, где появляется ряд отличий. Это объясняется следующим: иным принципом образования пар глаголов движения (по принципу противопоставления по однократности и многократности действия) и наличием грамматико-семантических особенностей у некоторых бесприставочных глаголов движения в чешском языке. Полученные результаты могут быть использованы при изучении русского или чешского языка как иностранного, сопоставительной грамматике и практикуме по переводу.

Ключевые слова: *глаголы движения, бесприставочные глаголы движения, русский язык, чешский язык.*

В славянских языках существует определенная группа глаголов (глаголы движения в русском языке и slovesa pohybu в чешском языке), обозначающая передвижение предмета в пространстве и обладающая рядом функционально-грамматических и семантических особенностей.

Глаголы движения – это устойчивая структурно-семантическая группа глаголов несовершенного вида, объединяющаяся слова, образованные от одного корня (кроме разнокорневых в паре идти – ходить), в пары по принципу противопоставления друг другу по значению однонаправленности / неоднонаправленности движения, а также по некратности-кратности» [1, с. 44].

В чешском языке это глаголы определенного (determinovaná slovesa) и неопре-неопределенного (nedeterminovaná slovesa) движения [8].

Какие глаголы входят в состав глаголов движения? В русском языке выделяют 14 коррелятивных пар глаголов движения: идти – ходить, ехать – ездить, бежать – бегать, лететь – летать, плыть – плавать, нести – носить, везти – возить, вести – водить, гнать – гонять, катить – катать, лезть – лазить, ползти – ползать, тащить – таскать, брести – бродить [1].

В некоторых работах чешских исследователей русского языка говорится о 13 парах. Различие объясняется не включением глагольной пары *брести – бродить* в общий список глаголов движения, так как данная пара имеет разное лексическое значение: брести – тяжело идти, волочиться; бродить – бесцельно ходить, скитаться [6, с. 33].

В работе А.В. Исаченко и в Русской грамматике под ред. Н.Ю. Шведовой представлено 18 пар, куда включаются еще 4 группы возвратных глаголов (*гнаться – гоняться, катиться – кататься, нестись – носиться, тащиться – таскаться*) [2; 3].

В грамматической системе чешского языка насчитывают 8 пар бесприставочных глаголов движения несовершенного вида, которые противопоставлены по принципу однократности/многократности движения: jít-chodit, jet-jezdit, běžet-běhat, letět-létat (lítat), plout-plavat, nést-nosit, vést-vodit, vézt-vozit [7].

Каждый член глагольной пары выражает один и тот же способ передвижения, но разница заключается в характере действия – направленности и кратности. Однако на грамматическом уровне специфика данной группы глаголов проявляется в категории вида – противопоставлении глагола по выражению отношения действия к его внутреннему пределу. В данном аспекте можно говорить о следующих чертах, присущих глаголам движения: в русском языке все бесприставочные глаголы однонаправленного и разнонаправленного движения относятся к несовершенному виду (несмотря на выражение законченного одномоментного действия (например, *Я вчера ходил в кино*)); приставочные разнонаправленные глаголы движения сохраняют несовершенный вид, хоть и образуются от приставочных глаголов совершенного вида (например, *Я приходил вчера* – прийти-приходить – идти-ходить).

Однако в данной работе нас интересуют бесприставочные глаголы движения, а именно особенности их функционирования в русском и чешском языках. При этом мы будем придерживаться узкого понимания глаголов движения (бесприставочные глаголы несовершенного вида, коррелятивные по принципу однонаправленности/ разнонаправленности движения).

Специфические особенности русских глаголов движения в сопоставлении с чешским языком

Как известно, парные бесприставочные глаголы движения являются глаголами несовершенного вида, но отличаются способом протекания данного движения.

Имеется два ряда таких глаголов [4]:

• Глаголы первого ряда – глаголы определенного движения в одном направлении (однонаправленные) (чешск. *determinovaná slovesa*). Это движение совершается субъектом для того, чтобы добраться до определенной точки. Поэтому значение однонаправленности движения связано с семантикой предельности действия. Например:

Брат шёл в школу. Bratr šel do školy.

• Глаголы второго ряда – глаголы неопределенного движения (разнононаправленные) (чешск. *nedeterminovaná slovesa*), которые имеют следующие значения:

– моторно-кратное (движение туда-обратно):

Она каждый день ходит в университет. Chodí na univerzitu každý den.

– ненаправленное движение:

Птицы летают. Ptáci létají.

– разнонаправленное движение:

Автобус ездит по городу. Autobus jezdí ve městě.

– повторяющееся движение:

Вы похудеете, если будете бегать 5 км каждый день. Pokud budete běhat denně 5 km, zhubnete.

– движение по замкнутому кругу:

Он ходит вокруг бассейна. Chodí kolem bazénu.

В русском и чешском языках оба ряда глаголов движения в большинстве случаев имеют одинаковые функционально-грамматические характеристики. Однако существуют некоторые грамматические и семантические различия, которые проявляются при функционировании глаголов движения в определенном контексте:

1) Употребление глаголов движения в будущем времени.

В русском языке от глаголов однонаправленного движения можно образовать две формы будущего времени:

я буду бежать/ я побегу; я буду нести/ я понесу.

По значению данные пары одинаковы (у аналитических форм есть еще начинательное значение), но они различны с точки зрения вида: синтетические формы представлены в форме совершенного вида, аналитические – несовершенного вида.

В чешском языке синтетические формы будущего времени типа *půjdu, ponesu* являются в большинстве случаев глаголами несовершенного вида. Приставка *po–* в этом случае имеет временну*ю* функцию, а не

видообразующую, поэтому в чешском языке пары типа *budu nosit – ponesu* являются однозначными с точки зрения и семантики, и грамматики.

2) Употребление глаголов движения в прошедшем времени.

Рассмотрим следующие примеры:

Я вчера ходил в кино (один раз).
Раньше я часто ходил в кино (несколько раз).
Šel jsem včera do kina / Byl jsem včera v kině.
Často jsem chodil do kina/ Chodíval jsem do kina.

*В **русском языке*** глаголы разнонаправленного движения в форме прошедшего времени в зависимости от ситуации могут употребляться для выражения как многократного движения, так и единичности действия.

В ***чешском языке*** разнонаправленные глаголы движения используются для обозначения многократного действия, которое происходило более одного раза.

Кроме того, сочетание формы прошедшего времени разнонаправленного глагола движения с инфинитивом соответствует конструкции глагола být с инфинитивом в чешском языке. Например: *Мы ходили/ездили купаться = Byli jsme se koupat.*

3) Переносное употребление глаголов движения в русском языке, которое отсутствует в чешском языке.

Русские глаголы движения, характерные для описания перемещения с использованием транспорта, в разговорной речи могут быть заменены глаголами движения, служащие для описания движения без использования транспорта, то есть глаголами *идти – ходить.* В чешском языке такое явление не наблюдается. Например: ***Jede** tam tramvají? Трамвай туда **едет**? Трамвай туда **идёт**?*

Такая же ситуация в русском языке происходит при употреблении глагольной пары *плыть – плавать*. Можно сказать: *По морю плывёт/плавает корабль = По морю идёт/ходит корабль.* Однако на чешском языке такое предложение имеет только один вариант: *Po moři pluje lod' (*с использование глагола *plout).* Это объясняется тем, что пара *plout – plavat* образовалась не по принципу однонаправленности/разнонаправленности движения, а на основе категории одушевленности/неодушевленности субъекта совершаемого движения [5, с. 210].

Например: *Человек не может плыть/плавать.*
Лодка не может плыть/плавать.
Člověk nemůže plavat. Loď nemůže plout.

Таким образом, сопоставительный анализ бесприставочных глаголов движения показал, что, несмотря на родственную связь русского и чешского языков, существует ряд отличительных черт при их употреблении. Эти отличия обусловлены утратой противопоставления глаголов движения в чешском языке по принципу однонаправленность/неоднонаправленность и наличие у некоторых чешских глаголов движения иной функционально-семантической нагрузки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова. М.: Наука, 1976.
2. Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. Морфология. Братислава: Словацкая акад. наук, 1960.
3. Русская грамматика. Том I – фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Наука, 1980.
4. Русская корпусная грамматика. URL: http://rusgram.ru/%D0%92%D0%B8%D0%B4 (дата обращения: 24.09.2021).
5. Степанов Е.Н. Глаголы движения в славянских языках // Мова. 2014. № 22. С. 206–214.
6. Žaža S. (red.). Morfologie ruštiny II. Skriptum. Masarykova univerzita. Brno, 2003.
7. Havránek B., Jedlička A. Česká mluvnice. Státní pedagogické nakladatelství. Praha, 1988.
8. Mrhačová E. Korelativní slovesa pohybu ve slovanských jazycích, zvláště v ruštině. Sfinga, Ostrava, 1993.

УДК 372.881.161.1

Горожанкина Тамара Николаевна, преподаватель русского как иностранного, Русский центр Гранадского университета, г. Гранада, Испания

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЖИВОПИСИ НА УРОКАХ РКИ В ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

FORMATION OF LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE WHEN LEARNING PAINTING AT THE LESSONS OF RFL IN THE SPANISH AUDIENCE

Обучение навыкам речевого общения во внеязыковой среде предполагает активное использование страноведческих и культурологических материалов. Обращение к произведениям русской живописи объясняется их большим лингвокультурологическим потенциалом, а именно способностью стимулировать творческие способности учащихся, научить выражать эмоции и мнение на изучаемом языке и составлять монологическое устное и письменное высказывание. Актуальность работы обусловлена необходимостью уделить особое внимание активному использованию произведений русской живописи на всех уровнях овладения РКИ (от начального до продвинутого) в испаноязычной аудитории. Эмоциональное содержание картин русской живописи и разнообразные виды групповой и индивидуальной работы способствуют повышению мотивации для дальнейшего изучения языка и культуры.

Ключевые слова: *лингвокультурологическая компетенция, преподавание, живопись, РКИ, русский.*

В современной методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) большое внимание уделяется компетентностному, коммуникативно-деятельностному и когнитивному подходам, направленным на взаимосвязанное изучение иностранного языка вместе с культурой, историей, национальными особенностями страны изучаемого языка. Русский язык для иностранных учащихся представляет собой не только средство общения, но и средство постижения российской действительности, уклада жизни людей, проживающих на территории страны, их традиций. Как утверждают многие методисты (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, А.Н. Щукин, Т.М. Балыхина), весь процесс преподавания РКИ в условиях внеязыковой среды следует организовывать как курс национальной культуры. Изучение культуры народа способствует формированию «языковой личности» учащегося, способного переключаться с одного языкового кода на другой [14].

Выделение лингвокультурологической компетенции как составляющей коммуникативной компетенции обусловлено конкретными функциями языка: когнитивной, коммуникативной и кумулятивной. Под

лингвокультурологической компетенцией понимается «осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения» [12].

Аутентичные материалы, созданные носителями языка для носителей языка и используемые на уроках РКИ, обладают общеобразовательной и воспитательной ценностью. Наиболее значимые исторические и социально-экономические события находят свое отражение в произведениях искусства (художественной литературе, музыке, живописи, драматургии, хореографии, архитектуре, кинематографе). Сами по себе эти произведения обладают богатым культуроведческим потенциалом для раскрытия национального самосознания народа.

Во многих научных трудах уже отмечался большой потенциал применения репродукций картин в процессе преподавания РКИ [20; 16; 13; 18; 2; 11]. По верному замечанию Л.М. Абазовой [1], произведения живописи активно используются на уроках РКИ ввиду следующих причин: 1) сильного эмоционального воздействием на учащихся; 2) активного стимулирования творческой деятельности учащихся; 3) повышения мотивации для дальнейшего освоения культуры и языка. Справедливы слова Л.С. Выготского [7, с. 320] о том, что «<…> восприятие искусства требует творчества, потому что и для восприятия искусства недостаточно просто искренне пережить то чувство, которое владело автором, недостаточно разобраться и в структуре самого произведения – необходимо еще творчески преодолеть свое собственное чувство, найти его катарсис, и только тогда действие искусства скажется сполна». Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что использование произведения искусств на уроках способствует повышению творческих способностей учащихся, формированию коммуникативных навыков общения и развитию лингвокультурологической компетенции.

Для успешного использования учебного материала (репродукций картин и искусствоведческих текстов) важно учитывать определенные параметры, такие как соответствие материалов уровню знаний учащихся и программе обучения, привлекательность и наглядность, этичность, эстетичность, хорошее качество используемых репродукций [8, с. 27], а также лингвокультуроведческую направленность материалов и учёт национально-культурных особенностей обучающихся.

Следует отметить, что за последние несколько лет были разработаны учебные пособия по развитию речи на основе произведений русской живописи различных жанров [17; 18] и отдельные методические наработки представлены в ряде научных работ [9; 3; 6; 19].

Подготовка занятий по РКИ с использованием произведений изобразительного искусства строится с учетом трех этапов работы: преддемонстрационного, демонстрационного и последемонстрационного [10]. На каждом из этапов предлагаются определенные виды заданий с учетом

принципа коммуникативного подхода, наличия страноведческой информации и активизации лексических и грамматических конструкций. Ю.И. Костюшина [15] предлагает более сложную структуру таких занятий: подготовка иностранных учащихся к восприятию картины (вступительное слово преподавателя), рассматривание картины, анализ картины как произведения искусства (беседа по картине), словарно-стилистическая работа; чтение искусствоведческого текста, анализ искусствоведческого текста; составление схемы или плана речевого высказывания студента, устное или письменное сочинение (изложение), анализ письменных работ иностранных учащихся. Последовательность может быть разной, на усмотрение преподавателя.

Благодаря разному уровню глубины анализа произведений живописи репродукции произведений русской живописи можно использовать на занятиях РКИ с разным уровнем владения языка (от начального до продвинутого). Рассмотрим способы работы с картинами русских художников в испаноязычной аудитории.

На элементарном уровне отбор репродукций картин осуществляется таким образом, чтобы наглядный материал способствовал активизации тех лексических единиц и грамматических конструкций, которые были изучены на занятиях РКИ этого уровня. При знакомстве с темой «Времена года» и «Погода» можно использовать картины, изображающие разные времена года: картина И.И. Левитана «Золотая осень», П.Н. Грузинского «Домой», А.К. Саврасова «Грачи прилетели», И.И. Шишкина и К.А. Савицкого «Утро в сосновом лесу». Перед работой с картинами преподаватель предлагает список новых языковых единиц, таких как названия деревьев (*берёза –> берёзы, дуб –> дубы, сосна –> сосны*), животных (*лошадь –>, медведь –>*) и птиц (*грач –> грачи*). Учащиеся повторяют цвета, категории состояния и наречия (*холодно*, *тепло*, *жарко*, *солнечно*, *облачно*, др.), использование форм винительного падежа после глагола *видеть*.

При ознакомлении с картинами преподаватель предоставляет учащимся список вопросов для работы в парах:

Где лето, зима, осень и весна?
Почему вы так думаете?
Что вы видите на картине?
Как вы думаете, как называется картина?
Какая погода?
Сколько градусов? (Пример ответа: + 10…+ 15 или -10…-15)
Сколько времени?
Какие цвета на картине?

Знакомство с российским пейзажем позволяет испаноязычным учащимся открыть для себя своеобразие природы разных частей страны и переменчивое состояние российской природы (по сравнению с менее выраженной сезонностью на юге Испании), способствует развитию эстетического вкуса как

«условия успешности участия в диалоге культур. <…> Эстетическое и этико-этическое следует тщательно и бережно взращивать в человеке» [16, с. 47–48].

После подробного изучения картин учащимся предлагается сравнить предложенные четыре полотна с циклом картин представителя испанской школы живописи Франсиско Хосе де Гойя-и-Лусьентес, а именно с работами, посвященными временам года («Осень» (или «Сбор винограда», «Зима» (или «Снежная буря»), «Весна» (или «Цветочницы»), «Лето» (или «Гумно»)). Сравнительно-сопоставительный анализ предложенных репродукций поможет учащимся увидеть сходства и различия, пережить самостоятельно опыт восприятия «чужого» через призму своего, использовать познание о другой культуре для более глубокого познания своей культуры, испытать палитру эмоционально-чувственного отношения к другой культуре (неприятие, настороженность, нейтральное отношение, любопытство, интерес, восхищение).

На начальном и базовом этапе овладения РКИ целесообразно использовать натюрморты, портреты и интерьеры [9; 17], потому что эти жанры живописи способствуют развитию речевых навыков на темы «Моя квартира», «Интерьер», «Одежда», «Хобби», «Характер и внешность человека». Описания работ по пейзажной живописи (например, полотен И.И. Левитана, А.И. Куинджи, И.И. Шишкина, А.К. Саврасова и др.) можно проводить на занятиях РКИ по принципу «снежного кома»: один учащийся говорит одну фразу, второй повторяет первую фразу и добавляет свою, следующий повторяет две первые фразы и свою и так далее. Многократное повторение выстроенных в цепочку фраз способствует улучшению памяти учащихся, а спонтанное порождение каждой новой фразы развивает творческие способности учащихся, активизирует изученные лексические единицы и грамматические конструкции. Полученное таким образом описание предложенной картины нацелено на формирование монологической речи у учащихся.

Для учащихся, чей уровень овладения РКИ стремится к Первому сертификационному уровню (В1), оптимальными станут репродукции картин жанровой живописи, сюжетами которых становятся бытовые сцены. Для построения описания героев и их действий, оказавшихся на полотнах повседневного быта, потребуется активное использование прилагательных и глаголов русского языка. Так, для комплексного изучения темы «Свадьба и неравный брак» можно предложить следующие работы: «Смотрины невесты» Н.П. Петрова, «Неравный брак» В.В. Пукирева, «Сватовство» Н.В. Неврева и «Сватовство майора» П.А. Федотова. Для развития языковой интуиции можно предложить учащимся самостоятельно догадаться о том, что значит в русской культуре понятия *смотрины*, *сватовство*, *приданое*, *выкуп*, *помолвка*, *обручение* и др. После вступительного слова преподавателя о данных работах проходит отработка глаголов движения, глагольного управления, предложно-падежной системы и синтаксических конструкций, необходимых для работы с данными картинами.

В качестве групповой работы предлагается сравнить поведение действующих лиц на картинах «Сватовство» Н.В. Неврева и «Сватовство майора»
П.А. Федотова. Испаноязычным учащимся можно предложить провести параллель затронутой в картинах проблемы с произведениями живописи испанских художников как, например, с картиной «Перед свадьбой» руки Антонио Муньоса Деграина, картиной «Свадьба» Франсиско Хосе де Гойя-и-Лусьентес, картиной «Испанская свадьба» (известная как «Ла Викария»), Мариа Фортуни и полотном «Свадебное застолье в Бергантиньос» Фернандо Альвареса де Сотомайор. Сопоставление репродукций картин российских и испанских художников позволяет глубже раскрыть тему неравного брака и традиций бракосочетания, сравнить их, выявить специфику празднования свадьбы в этих культурах.

Для учащихся продвинутого уровня владения РКИ уместно использовать репродукции исторической и батальной живописи, на которых изображены исторические события и сцены жизни общества в определенные периоды его исторического развития. Отбор произведений этого жанра обусловлен главным образом высоким уровнем владения русским языком, знанием истории, культуры страны языка, а также необходимостью свободного и спонтанного производства речи для данного уровня. В аудитории с учащимися продвинутого уровня можно работать с такими монументальными работами, как «Бурлаки на Волге» И.Е. Репина, «Боярыня Морозова» В.И. Сурикова, «Утро стрелецкой казни» В.И. Сурикова, «Последний день Помпеи» К.П. Брюллова, «Явление Христа народу» А.А. Иванова и многими другими. Работа с масштабными полотнами может строиться в рамках проектных индивидуальных заданий поэтапно:

1. Тщательное изучение картины. В рамках домашнего задания учащемуся предлагается подготовить устное описание картины, другим же учащимся предлагается послушать описание и выбрать именно ту картину из ряда предложенных, которая максимально соответствует описанию.

2. Знакомство с историей создания. В качестве второй части домашнего задания задается самостоятельное изучение истории создания картины, знакомство с историческим событием и его значением для народа в историческом срезе, изучение биографических сведений о художнике. На основе прочитанного учащийся готовит презентацию о работе и затем предоставляет 5 достоверных или же неверных фактов о картине, правдивость которых всем учащимся предстоит определить на уроке.

3. Закрепление материала. На основе пройденного материала учащимся предлагается написать эссе на одну из тем, затронутых в предложенных полотнах.

В рамках проектной индивидуальной работы с картинами российских художников учащиеся самостоятельно работают с аутентичными языковыми материалами (текстами, аудио– и видеофайлами), знакомятся с историческим контекстом написания полотна, собирают, анализируют и синтезируют полученную лингвокультурологическую информацию, развивают и

совершенствуют навыки построения устной и письменной монологической речи.

Таким образом, бесспорным остается тот факт, что живопись обладает богатым культуроведческим потенциалом в преподавании РКИ. Ввиду разного уровня анализа произведений искусства применение репродукций становится возможным даже на начальном уровне овладения РКИ.

Активное использование живописи в процессе преподавания РКИ способствует развитию воображения, умственных способностей, логики учащихся и стимулирует формирование и совершенствование коммуникативных способностей на изучаемом языке. Эмоциональное содержание и тематика картин побуждает к выражению собственного мнения, что способствует развитию творческих способностей учащихся, помогает углубить свои знания в области истории, культуры и искусства страны изучаемого языка. Использование произведений русской живописи в процессе обучения РКИ поддерживает высокий уровень мотивации к дальнейшему изучению языка и культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абазова Л.М. Золотые имена России на уроках РКИ // Инновации в науке: Материалы XVII междунар. заоч. науч.-практич. конф. (25 февраля 2013 г.). Новосибирск: СибАК, 2013. С. 56–65.

2. Аладышкина Л.В. Образ русской женщины в картинах Бориса Кустодиева: лингвокультурологический аспект // Традиции и новации в преподавании русского языка и литературы: материалы докладов и сообщений XVI Междунар. науч.-метод. конф. СПб.: СПГУТД, 2011. С. 206–209.

3. Балакирева Л.В. Использование наглядного образа в процессе преподавания русского как иностранного // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2019. Вып. 8. С. 161–165.

4. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.

5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1038 с.

6. Волкова Е.А., Кузнецова И.А. Произведения русской живописи на уроках РКИ в процессе формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов // Материалы Тринадцатой Международной научно-практической конференции «Профессиональное лингвообразование». 2019. С.136–140.

7. Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 480 с.

8. Гончар И.А. Послушайте!: Учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык. Вып. 1. Элементарный уровень (А1): общее владение РКИ. СПб.: Златоуст, 2013. 111 с.

9. Деребина П.С. Русская живопись в практике обучения русскому языку как иностранному. Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация). Тюмень: Тюменский государственный университет. 2019. 76 с. URL: https://elib.utmn.ru/jspui/bitstream/ru-tsu/4578/1/DeberinaPS_2019.pdf

10. Дмитриева Д.Д. Использование произведений искусства в процессе обучения иностранных студентов русскому языку // Baltic Humanitarian Journal. Т. 9, № 4 (33). С. 62–64.

11. Жаркова Т.Л. Урок по развитию речи (произведения искусства в обучении РКИ) //Сборник научно-образовательных материалов для учителей русского языка московских школ / сост. Н.В. Кулибина. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2010. С. 168–182.

12. Закирова Р.Ю. Формирование лингвокультурологической компетенции учащихся-билингвов в системе современного языкового образования (на материале грамматической категории рода) // Филология и образование: современные концепции и технологии: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (14–15 февр. 2011 г.) / под ред. Н.Н. Фаттаховой. Казань: ТГГПУ, 2011. Ч. 2. С. 87–92.

13. Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1984.

14. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: КомКнига, 2006. 264 с.

15. Костюшина Ю.И. Формирование социокультурной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному с использованием произведений живописи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 1, ч. 2. С. 104–108.

16. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов-на-Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

17. Старикова Г.Н. Поговорим о русской живописи: Русское искусство на уроках РКИ: учебное пособие по развитию речи в рамках направления подготовки «Русский язык как иностранный». Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2017. 128 с.

18. Ходякова Л.А. Живопись на уроках русского языка: Учеб. пособие (с ил.). М.: Флинта – Наука, 2000. 200 с.

19. Черкес Т.В. Работа с произведениями живописи на уроках РКИ (на материале картины В.В. Пукирева «Неравный брак»). Минск: Белорусский Дом печати, 2014.

20. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

УДК 821.661.1-3.09(045)

Гусарова Полина Алексеевна, магистрант,
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ЖЕНЩИНЫ И МУЖЧИНЫ В РАССКАЗЕ ТАТЬЯНЫ ТОЛСТОЙ «ОХОТА НА МАМОНТА»: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

SPEECH PORTRAIT OF A WOMAN AND A MAN IN THE STORY OF TATIANA TOLSTOY «HUNTING THE MAMMOT»: A COMPARATIVE ANALYSIS

Сравнительно недавно лингвисты начали обращать внимание на особенности мужской и женской речи. Различия между мужской и женской речью обнаруживаются практически на всех уровнях языка. Объектом данного исследования является речевой портрет персонажей художественного текста, целью – определение особенностей речи и речевого поведения мужского и женского персонажей из рассказа Татьяны Толстой «Охота на мамонта». В ходе исследования использовались такие методы, как описательный, интерпретационный, сравнительно-исторический. На основе анализа лексических и грамматических особенностей речи мужского и женского персонажей рассказа «Охота на мамонта» был сделан вывод, что гендерные роли перепутаны автором: в речи мужчины преобладают женские речевые характеристики, а в речи женщины – мужские.

Ключевые слова: *речевой портрет, речь, речевое поведение, уровень языка, гендерная лингвистика.*

Одними из первых отечественных исследователей в области гендерной лингвистики стали такие ученые, как Е.А. Земская, М.В. Китайгородская и Н.Н. Розанова. Анализ художественного текста с точки зрения гендерного подхода представлен в работах А.В. Кирилиной, Е.И. Горошко, Н.Г. Божановой, И.В. Коноваленко и др. Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что современные лингвисты довольно часто обращаются к проблеме речевого портрета, в том числе персонажа художественного произведения. Так, Е.А. Бабушкина в своей работе дает понятие речевого портрета: речевой портрет — это воплощенная в речи языковая личность, объединенная с другими личностями в одну социальную общность (национальную, демографическую, профессиональную и т. п.) [1]. В литературе речевой портрет является средством создания художественного образа. Понятие речевого портрета героя художественного произведения мы находим в словаре лингвистических терминов: это подбор особых для каждого действующего лица литературного произведения слов и выражений как средство художественного изображения персонажей [4].

Новизна данного исследования заключается в том, что существует не много работ, посвященных сопоставлению мужской и женской речи на материале рассказов Т. Толстой. Именно поэтому мы поставили перед собой

цель – провести сопоставительный анализ речи и речевого поведения мужского и женского персонажей из рассказа Т. Толстой «Охота на мамонта» и охарактеризовать речевой портрет этих персонажей.

Е.Ю. Ковалева в статье «Сравнительный анализ гендерных моделей речевой деятельности в английском и русском языках» отмечает: «В ходе исследования лингвистической маркированности гендерного признака было установлено, что в речевом поведении женщина ориентируется на “открытый социальный престиж”, то есть на общепризнанные нормы социального и речевого поведения, в то время как мужчина тяготеет к так называемому скрытому престижу – к отклонению от установленных норм и правил общения. Вследствие этого женщины склонны к использованию в своей речи эвфемизмов. Они стараются избегать элементов панибратства, прозвищ, инвективной лексики» [2]. Различия между мужской и женской речью обнаруживаются практически на всех уровнях языка. В нашем исследовании мы рассмотрим речевое поведение мужчины и женщины в рассказе Т.Толстой «Охота на мамонта» на грамматическом и лексическом уровнях.

Сравним речь персонажей на грамматическом уровне. При первой встрече Зоя задает Владимиру четкие, короткие, безэмоциональные вопросы: *«Вы инженер?», «Вы в НИИ?», «Или на производстве?»* [5, с. 270]. Речь Владимира, наоборот, эмоциональна, что не свойственно мужчинам: *«Ну? Ты когда-нибудь слышала такую тишину? Ты послушай, как тихо! А воздух? Благодать!»* [Там же, с. 275]. Мы видим обилие восклицательных и вопросительных предложений. Такое выражение восторга, желание поделиться своими впечатлениями свойственно женской речи. Отметим, что Зоя не разделяла восторг Владимира, а была серьезной, думала о своем, вот как ее описывает автор: «*…на Зою*, ***заспанную***, ***угрюмо*** *стоявшую с ковшиком в руках…*» [Там же, с. 275]. Героиня сосредоточена на своей цели: *«Ох какой он был противный! Замуж, скорее за него замуж!»* [Там же, с. 275].

Кроме того, герой часто восклицает «*О!*», а междометия чаще употребляются женщинами. «Женщины наиболее склонны к употреблению междометий, являющихся специфическим средством грамматики, предназначенным для выражения эмоций, чувств», – отмечает Е.А. Попова в статье «Особенности речи мужчин и женщин» [3].

Еще одно подтверждение эмоциональности Владимира: «…читал неспокойно, возбуждался, чесал в голове, дрыгал ногой, хохотал и вскрикивал: *“Нет, ты послушай!” – и, перебивая себя смехом, тыкая в Зою пальцем, прочитывал то, что ему так понравилось»* [5, с. 276]. «*Нет, ты послушай*!» – усилительная частица ***нет*** употребляется здесь с целью привлечения внимания собеседника к высказываемой мысли. «*Ну дает мужик*» – ***ну*** в значении междометия означает возглас, выражающий удивление, восхищение и т. п. Данные языковые единицы свидетельствуют об эмоциональности мужского персонажа в рассказе.

Стоит отметить, что герой постоянно нуждается в том, чтобы собеседник откликнулся, ответил, поддержал, это выражается следующим образом: «*Прелесть, а?!*» [5, с. 280]. В данном случае ***а*** – вопросительная частица, которая употребляется обычно после высказываний, требующих ответа, подтверждения и т. п., выражает побуждение к ответу или к действиям. *«Сейчас домой – и чайку крепкого, да?»* [5, с. 280] – здесь частица ***да*** употребляется в конце вопросительного предложения для побуждения собеседника к ответу в значении: не правда ли? не так ли?

Перейдем к лексическому уровню. Женщинам не свойственно давать различные прозвища и использовать инвективную лексику, однако Зоя про себя называет Владимира *двухбородым*, а также *дрянь такая, гад, подлец, изверг*: «*Поторапливайся, дрянь такая!*» [5, с. 275]; *«А он, гад, прижился»* [5, с. 277]; *«Подлец Владимир»* [5, с. 280]. Если говорить о лексике в речи Владимира, то здесь встречается слово с уменьшительно-ласкательным суффиксом *Зоинька*. Известно, что желание «смягчать» слова присуще в основном женщинам. Также Владимир употребляет прилагательные в превосходной степени, например *интереснейший*.

Помимо прямой речи героев в рассказе присутствуют «ремарки» автора, которые помогают оценить речевое поведение Зои и Владимира: «*Зоинька, что это ты? Я к тебе с любовью, а ты меня как этого… – мямлил двухбородый*» [5, с. 281]. Как правило, мужская речь звучит уверенно, четко, однако слово мямлить ‘говорить медленно, невнятно и вяло’ указывает на неуверенность, слабость героя.

«*Мясо, – сквозь зубы отвечала Зоя»* [5, с. 277]*; «Зоя в злобе молчала*» [5, с. 280]. Говорить сквозь зубы – ‘выражать презрение, недовольство, раздражение’ [6]. Автор указывает читателям на то, что Зоя не разговорчива, раздражена, обозлена, даже молчит Зоя в злобе. Такое поведение обычно характерно для мужчин, то есть Толстая показывает нам, что гендерные роли в рассказе перепутаны.

В приведенном ранее примере мы наблюдаем выражение восторга, который передан автором с помощью описания невербального поведения героя: «*читал неспокойно*, ***возбуждался***, ***чесал в голове***, ***дрыгал ногой***, ***хохотал*** *и вскрикивал: “Нет, ты послушай!” – и, перебивая себя смехом,* ***тыкая*** *в Зою* ***пальцем****, прочитывал то, что ему так понравилось*» [5, с. 276].

Таким образом, в речи мужчины в рассказе присутствуют признаки женской речи, например, междометия *о, ну*, усилительные и вопросительные частицы *нет, да, а.* Эмоциональность в речи мужчины подтверждается также обилием вопросительных и восклицательных предложений. Наличие слова с уменьшительным суффиксом и прилагательного в превосходной степени также указывает на женские речевые характеристики. В речи женщины мы наблюдаем мужские признаки: четкость, безэмоциональность, реплик мало, так как героиня не разговорчива, это мы видим и из авторских ремарок *угрюмо стоявшая, в злобе молчала, сквозь зубы отвечала*. Также к признакам мужской

речи относится использование во внутренней речи инвективной лексики и прозвищ: *дрянь, подлец, двухбородый*.

Итак, речь Владимира имеет больше женских черт, чем мужских. Это объясняется тем, что перед нами произведение женской прозы, для которой характерно изображение мужчины слабым или смешным. В рассказе «Охота на мамонта», как уже было сказано выше, мужчине отводится роль «добычи», а женщине – роль «охотника». Охотник априори сильнее, злее добычи, это отражается и на речи героев.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабушкина Е.А. Речевой портрет личности: фонетические характеристики. 2012. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 02.09.2021).

2. Ковалева Е.Ю. Сравнительный анализ гендерных моделей речевой деятельности в английском и русском языках. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 04.09.2021).

3. Попова Е.А. Об особенностях речи мужчин и женщин. 2007. URL: https://russkayarech.ru (дата обращения: 04.09.2021).

4. Словарь лингвистических терминов (Д.Э. Розенталь, М.А.Теленкова). 1976. URL: http://www.textologia.ru (дата обращения: 02.09.2021).

5. Толстая Т.Н. Невидимая дева: рассказы. М.: АСТ, 2019. 471 с.

6. Фразеологический словарь русского литературного языка (А.И. Фёдоров), 2008. URL: http://rus-yaz.niv.ru (дата обращения: 19.09.2021).

УДК 372.881.161.1

Детинкина Виктория Владимировна, преподаватель,
Университет Гранады, г. Гранада, Испания

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

SOCIOCULTURAL ASPECT IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

Данная статья затрагивает актуальную проблему коммуникативного обучения в социокультурном контексте. В работе акцентируется внимание на необходимости целенаправленного формирования социокультурной компетенции у студентов как непременного условия для успешного овладения русским языком. В исследовании конкретизируется содержание социокультурного аспекта, выявляются его основные компоненты, оценивается их значимость в процессе формирования социокультурной компетенции у них. Цель исследования состоит в выявлении форм обучения, позволяющих реализовать социокультурный аспект в процессе преподавания русского языка как иностранного. Основными методами исследования являются теоретический анализ научной и учебно-методической литературы, сравнение и обобщение, а также методы наблюдения и моделирования для создания методической разработки, отвечающей современным требованиям взаимосвязанного подхода к обучению на основе аутентичного социокультурного материала и аутентичной коммуникативной ситуации. Результаты исследования показали, что одной из наиболее удачных форм обучения является экскурсия, в частности – виртуальная. Предложенная методическая разработка занятия по русскому языку как иностранному включает в себя аутентичные материалы, имеет прагматическую направленность, способствует формированию социокультурной компетенции и более успешной адаптации иностранных студентов к жизни в стране изучаемого языка. Данная методическая разработка может использоваться на занятиях не только в России, но и за рубежом, так как позволяет расширить представление о стране изучаемого языка, узнать о другом регионе, познакомиться с выдающимися композиторами. Предложенный формат экскурсии позволяет ввести новый материал и закрепить социокультурную информацию в увлекательной форме, что способствует развитию коммуникативных навыков и повышению интереса к изучаемому языку и культуре.

Ключевые слова: *РКИ, социокультурный аспект, методика преподавания русского как иностранного, социокультурная компетенция, экскурсия.*

Современная лингводидактика в рамках коммуникативного подхода акцентирует внимание на изучении языка в социокультурном контексте. Социокультурное пространство изучения языка может быть естественным или искусственно созданным, то есть изучение русского языка в Российской Федерации, непосредственно в языковой среде или в других странах.

Пребывание в стране изучаемого языка и обучение в вузе, с одной стороны, обеспечивает естественное погружение в языковую среду, но, с другой стороны, не гарантирует автоматического формирования

социокультурной компетенции, необходимой для эффективного взаимодей-взаимодействия с представителями другой культуры, так как одной из главных проблем возникновения непонимания при межкультурном общении является не столько препятствие лингвистического характера, сколько различие национальных картин мира и социокультурных знаний. В связи с этим социокультурному аспекту обучения отводится лидирующая роль в методике преподавания русского языка как иностранного. Через постижение национальных реалий, культурного и исторического наследия страны, а также традиций и особенностей современной жизни страны изучаемого языка происходит формирование социокультурной компетенции учащихся и развитие вторичной поликультурной языковой личности.

Цель данного исследования заключается в поиске форм обучения, способствующих введению социокультурного аспекта в преподавании русского языка как иностранного. Для реализации цели исследования и решения поставленных задач использовался метод анализа научной литературы, сравнение и обобщение для конкретизации содержания социокультурного аспекта и понятия «социокультурная компетенция»; анализ учебно-методической литературы для выявления существующих форматов заданий, направленных на формирование социокультурной компетенции; метод моделирования для составления методической разработки урока с учетом социокультурного аспекта.

Основной задачей социокультурного аспекта в преподавании любого языка является связь обучения языку с познанием страны изучаемого языка. В каждом обществе можно выделить семь основных сфер, которые могут быть объектом социокультурного знания: бытовая (расписание, еда, досуг и т. д.); условия жизни (социальная помощь, региональные различия и т. д.); личные отношения (социальная структура, семейные, трудовые отношения и т. д.); ценности, верования, поведение (культура, политика, религия, юмор, искусство, традиции и т. д.); язык жестов (знание этикета, возможности использовать невербальный язык); социальные традиции и условности (подарки, пунктуальность, табу, формулы этикета и т. д.); ритуальное поведение (церемонии, религиозные обряды, празднование и т. д.) [6].

Каждая из перечисленных выше сфер обладает определенным набором лингвистических и экстралингвистических характеристик, поэтому при общении необходимо учитывать, что «для оформления сообщений социокультурного характера актуальны: 1) языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики (безэквивалентные слова, соматизмы, антропонимы, топонимы, терминологическая лексика); 2) эквивалентная лексика с межъязыковыми понятиями; 3) вербальные единицы речевого этикета; 4) клишированные этикетно-узуальные фразы, обслуживающие стандартные и стандартизированные ситуации общения; 5) основные национально-специфические невербальные средства общения (жесты, мимика);

6) схемы, условные обозначения, сигналы и т. д. – коды, регулирующие речевое и неречевое поведение носителей языка и культуры» [3].

По определению, данному авторами «Нового словаря методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)», социокультурная компетенция – это способность «пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, страноведческие знания и др.» [1, с. 333]. Следует учитывать тот факт, что это одна из тех компетенций, для овладения которой требуется осознанная, целенаправленная и кропотливая работа на базе обширного материала. Следовательно, на практических занятиях по русскому языку как иностранному как в России, так и за рубежом необходимо создать все условия для непрерывного формирования социокультурной компетенции, являющейся частью более общей коммуникативной компетенции. Как следует из вышеуказанного определения, для успешного развития этой компетенции в социокультурный аспект преподавания необходимо включить рассмотрение особенностей национального характера, обусловленные им социокультурные нормы поведения, речевого этикета, достижения культуры, реалии, ценности и стереотипы поведения.

Этой точки зрения придерживаются и иностранные исследователи, говоря о том, что в настоящее время уделяется внимание таким ключевым концептам, которые являются базовыми для понимания культурной и социокультурной составляющей: коммуникация, контекст, коммуникативная компетенция, взаимодействие, намерение и т. д. К ним относят функциональные, лингвистические, тематические, речевые и стратегические аспекты. Необходимо одновременно обучать самому языку и тому, как он функционирует. Студенты должны не только осваивать лингвистический код изучаемого языка, но и уметь адекватно им пользоваться. В настоящее время под процессом коммуникации понимается социальное взаимодействие, которое происходит в различных социокультурных контекстах, требующих адекватного использования языка для правильной интерпретации выражений. Именно поэтому так важно учитывать различные социальные и культурные факторы, в которых осуществляется коммуникация, коммуникативная интеракция [6].

В этой связи для обеспечения процесса преподавания в социокультурном аспекте особо важным является выбор текстов. Исследователи считают возможным выделить три ключевых блока, к которым можно отнести тексты, содержащие наиболее важные сведения для формирования социокультурной компетенции. Первый блок составляют «тексты, отражающие проблему русского национального характера, повседневного общения, особенности духовной жизни. Ко второму блоку можно отнести тексты, отражающие наиболее яркие феномены российского искусства, науки, спорта, религии (композиторы, артисты, спортсмены, ученые). К третьему блоку относятся

тексты, описывающие географические особенности России, полезные ископаемые, климатические зоны и т. д.» [4].

Одними из главных требований лингводидактики к отбору текстов являются их актуальность, уровневая доступность, аутентичность и возможность создания аутентичной коммуникативной ситуации на основе этих текстов. Наряду с изучением русского языка необходимо обеспечить повышение культурного уровня учащегося, его мотивации в изучении языка, расширение кругозора, социокультурной адаптации и возможность применения полученных знаний на практике для решения актуальных для него коммуникативных задач. Таким образом, учет коммуникативных потребностей студентов в социально-бытовой, учебной и социально-культурной сферах общения, особенно на начальном этапе, должен служить главным критерием для подбора и организации учебного материала. При этом «необходимо использовать такие формы организации обучения, которые смогли бы смоделировать реальную ситуацию общения, давали бы учащимся возможность взаимодействовать друг с другом, прислушиваться, отстаивать свою точку зрения, корректировать свое поведение и подчинять свои интересы интересам общества, как это и бывает в реальной жизни» [5, с.163].

Одной из таких форм обучения, которая «вносит свой весомый вклад в формирование социокультурной компетенции студентов» [2, с. 155], может стать экскурсия, поскольку «дает прекрасную возможность для изучения и закрепления реалий культуры, этнографии, топонимики, антропонимики, общественно-политические реалии, реалии системы образования и т. д. Во время учебных экскурсий, посещая музеи, выставки, театры, библиотеки, студенты имеют возможность не только услышать, но и увидеть изучаемые реалии. Ассоциации, связанные с посещаемыми объектами, могут быть прекрасным подспорьем в обучении русскому языку как иностранному» [3].

Учитывая перечисленные выше доводы, мы предлагаем методическую разработку урока с элементами виртуальной экскурсии, которую можно использовать для отработки тем «Досуг», «Посещение театра» на начальном уровне. Формат данной статьи не позволяет передать полное оформление текста урока с иллюстрациями, ссылками и QR-кодами, поэтому представим только содержание некоторых заданий.

1. Найдите информацию на схеме зрительного зала Театра оперы и балета и ответьте на вопросы:

1) Сколько мест в партере?
2) Сколько мест на балконе I яруса?
3) Сколько всего мест в театре?

2. Выберите глагол (*ходить* или *идти*), поставьте его в правильную форму и прочитайте предложения:

1) Я люблю_____ в театр.
2) Он часто _____ в цирк.
3) Что сейчас_____ в Театре оперы и балета?

4) Сегодня _____ спектакль «Ромео и Джульетта».
5) Они завтра _____ на рок-оперу «Юнона и Авось».
6) Они _____ в театр по субботам.

3. Дополните фразы и ответьте на вопросы:
1) _____любит ходить на балет?
2) _____ идёт спектакль?
3) _____ они идут в театр?
4) _____ ты идешь завтра?
5) _____ сейчас идёт в кинотеатре?

4. Поставьте глагол *хотеть* в правильную форму:
1) Я_____ пригласить тебя на мюзикл.
2) Ты _____ купить билеты в театр?
3) Он _____ сидеть в партере.
4) Она _____ оплатить билеты картой/наличными.
5) Они _____ пойти на оперу «Снегурочка» в воскресенье.
6) Мы _____отказаться от приглашения.
7) Вы _____возразить?

5. Восстановите предложения:
1) Вот _____чек и билеты. *нашем*
2) Ты знаешь, что идет в _____ Театре оперы и балета? *моя*
ваш
3) Это _____любимая опера! *его*
4) _____ места 10 и 11 в партере. *наши*
5) Это _____ билет на концерт.

6. Поставьте личные местоимения в форму дательного падежа
1) (Я)_____понравился балет. *Им*
2) (ТЫ)_____понравился Театр оперы и балета? *Вам*
3) (ОН)_____понравился солист. *Нам*
4) (ОНА)_____ всё понравилось. *Ей*
5) (ОНИ)_____понравилось ходить в театр на спектакли. *Ему*
Тебе
6) (МЫ)_____понравилась опера. *Мне*
7) (ВЫ)_____ понравился концерт?

7. Ваш друг опубликовал следующее изображение в социальной сети «ВКонтакте». Прочитайте, что написано на изображении. Что это? Это реклама выставки? Это реклама школы балета? Это афиша спектакля? Почему вы так думаете?

8. Найдите на афише и отметьте ответы на вопросы.
1) Как называется театр?
2) Где он находится?
3) Как называется спектакль?
4) Какой это спектакль?
5) Как зовут композитора?

6) Сколько действий в этом балете?

9. Прочитайте диалоги и расскажите, какой спектакль посмотрели Мария и Ольга. Посмотрите фрагмент спектакля и назовите жанр (опера, балет или мюзикл). Найдите на схеме зрительного зала места, которые выбрала Мария. Какие места нравятся вам? Почему?

А. Диалог в кассе театра:

Мария: Здравствуйте! Пожалуйста, два билета на спектакль «Лебединое озеро» на 28 ноября.

Кассир: Здравствуйте. Выбирайте места.

Мария: Партер, пятый ряд, места шестое и седьмое, пожалуйста.

Кассир: С Вас 1700 рублей. Наличные или по карте?

Мария: Я оплачу картой.

Кассир: Ваш чек и билеты.

Мария: Спасибо. До свидания!

Кассир: До свидания!

Б. Диалог в кафе

– Хочешь пойти в театр в эти выходные, Мария?

– Я не возражаю. Ты знаешь, что идет в нашем Театре оперы и балета?

– «Евгений Онегин» П.И. Чайковского. У меня есть два билета на это воскресенье. Я хочу тебя пригласить.

– Как я могу отказаться от такого приглашения? Это моя любимая опера! Какие у нас места?

– Наши места 10 и 11 в партере, ряд 5, в центре. Мы будем сидеть достаточно близко к сцене.

– Места замечательные, Ольга. Это дневной спектакль?

– Нет, вечерний. Начало в 18.00.

После спектакля.

– Тебе понравился спектакль, Мария?

– О, это было превосходно!

– Я рада, что тебе всё понравилось.

– А я очень благодарна тебе за такой прекрасный вечер, Ольга.

10. Какой нужно задать вопрос, чтобы получить ответ? Напишите вопросы.

1) Я хочу пойти в театр.
2) «Щелкунчик» П.И. Чайковского.
3) Нет, дневной. Начало в 12.00.
4) Наши места 10 и 11 в партере.
5) Это было превосходно!

11. Найдите Театр оперы и балета в Яндекс-картах и ответьте на вопросы.

1) На какой улице находится Театр оперы и балета?
2) Какая остановка рядом?
3) Это далеко от центра?
4) Какие места в зрительном зале вы знаете?
5) Что нужно сказать кассиру, чтобы купить билеты на спектакль?

12. Найдите сайт Театра оперы и балета.

1) Какие спектакли можно посмотреть в театре?

2) Что вам нравится больше?

3) Почему?

4) На какой спектакль вы хотите пойти?

13. Расскажите вашему другу о театре (пользуясь материалами сайта) и предложите вместе пойти на спектакль в субботу вечером.

14. Диалог-ситуация. Купите билеты на спектакль.

Данная разработка способствует более успешной адаптации иностранных студентов к жизни в Ижевске – столице Удмуртии, возможности в дальнейшем самостоятельно посещать театр, ориентироваться в театральных жанрах, интересно проводить досуг. Она может быть полезна и для студентов, изучающих русский язык за рубежом, поскольку помогает расширить представление о стране изучаемого языка, знакомит с новым регионом, с культурным наследием и выдающимися композиторами. Прагматический характер и социокультурный компонент разработки способствуют формированию социокультурной компетенции студентов. Предложенный формат экскурсии позволяет ввести новый материал и закрепить социокультурную информацию в увлекательной форме, что способствует развитию коммуникативных навыков и повышению интереса к изучаемому языку и культуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

2. Белая А.Г. Лингвострановедческий компонент в обучении РКИ: учебная экскурсия // Этнокультурный и социолингвистический аспекты в теории и практике преподавания языков в негуманитарных вузах: сб. науч. статей. Минск: БНТУ, 2010. С. 152–160.

3. Петрова Н.Е., Савицкая И.В., Формирование социокультурной компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку в условиях Беларуси // URL: https://libeldoc.bsuir.by/bitstream/123456789/36086/1/Petrova_Formirovaniye.pdf (дата обращения: 20.09.2021).

4. Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-kulturosoobraznyh-podhodov-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 20.09.2021).

5. Чернухина А.В. Формирование социальной компетенции учащихся на уроках иностранного языка // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.): в 2 ч. / [отв. ред. М.В. Щербакова]; Воронежский государственный университет. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2019. С. 157–166.

6. Mitatou Z. El componente cultural en el aula de ele para estudiantes con lengua materna griega. Tesis doctoral: Madrid, 2013 // URL: https://www.academia.edu/40819245/El_componente_cultural_en_el_aula_de_ELE_para_estudiantes_con_lengua_materna_griega (дата обращения: 18.09.2021).

УДК 811.161.1’42

Дулесов Евгений Павлович, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

РАЦИОНАЛЬНЫЕ АРГУМЕНТЫ В РЕЧАХ П.А. СТОЛЫПИНА

RATIONAL ARGUMENTS IN THE P.A. STOLYPIN’S SPEECHES

Выступая перед членами Государственной думы и Государственного совета, премьер-министр П.А. Столыпин задействовал различные способы убеждения аудитории. Важное место среди них занимали так называемые доводы «к вещи» – аргументы, касающиеся сущности дела и апеллирующие к разуму. В данной статье рассмотрены две группы рациональных аргументов – естественные и логические доказательства. К первым относятся статистика, документы, ссылки на экспертное мнение, ко вторым – силлогизм (дедукция) и наведение. Промежуточное положение между рациональными и иррациональными аргументами занимает образная аналогия – метафора. Используя доводы «к вещи», П.А. Столыпин показывает, что рассматривает своих слушателей как равноправных участников коммуникации и тем самым позиционирует себя как объективного оратора.

Ключевые слова: *рациональные аргументы, естественные доказательства, логические доказательства, аналогия, Столыпин.*

Петр Аркадьевич Столыпин, выдающийся российский политический деятель начала XX в., обладал незаурядными ораторскими способностями. На это указывали как сторонники, так и противники премьер-министра. Так, оппозиционный депутат В.А. Маклаков вспоминал: «Он меня поразил как неизвестный мне до тех пор первоклассный оратор, никого из наших парламентариев я не мог бы поставить выше его. Ясное построение речи, сжатый, красивый и меткий язык и, наконец, гармоническое сочетание тона и содержания» [4, с. 45]. По словам соратника П.А. Столыпина С.Е. Крыжановского, «он любил бурные прения и любил Думу как ристалище для красноречия, в котором он чувствовал себя сильным…» [2, с. 319]. Речи П.А. Столыпина навсегда войдут в сокровищницу отечественного ораторского искусства.

Вместе с тем приходится констатировать, что такой богатый материал до сих пор остается недостаточно исследованным с точки зрения риторики и лингвистики. Цель данной статьи – проанализировать особенности аргументации П.А. Столыпина, представленные в его публичных выступлениях. Материалом послужили речи политика, произнесенные в Государственной думе и Государственном совете с 1906 по 1911 год.

Основу содержания убеждающих речей (политических, судебных и т. д.) составляют **аргументы** – положения, предназначенные для подтверждения истинности тезиса. В нашей статье мы используем классификацию аргументов, представленную в работах Г.Г. Хазагерова [5; 6; 7], который опирается, в свою

очередь, на теорию способов убеждения Аристотеля. В соответствии с данной классификацией выделяются две большие группы – доводы «к вещи» (касаются сущности дела, апеллируют к разуму) и доводы «к человеку» (обращены к интересам, чувствам аудитории, морали, коллективной памяти). Первые иначе можно назвать рациональными аргументами, вторые – иррациональными. В результате анализа речей П.А. Столыпина удалось установить, что политик задействует различные способы убеждения аудитории: ссылки на документы, статистику, опыт других стран, историю, логические рассуждения, обещания, угрозы, апелляции к патриотизму, очернение оппонента, аргументы к авторитету и многие другие. Как указывает С.А. Громыко, «выбор и комбинация риторических средств убеждения могут быть настолько своеобразными, насколько сложна аудитория, их воспринимающая» [1, с. 339]. В данной статье мы рассмотрим **рациональные аргументы**, которые подразделяются на естественные и логические доказательства. Их отличительной чертой является то, что они «могут быть верифицированы слушателями или участниками дискуссии», в отличие от доводов «к человеку», в основе которых лежат субъективные оценочные суждения [Там же, с. 340].

Естественные доказательства (доводы к очевидному) – это установленные факты, которые оратор черпает из внешних источников. При этом источники, как указывает Г.Г. Хазагеров, должны отвечать таким требованиям, как независимость, компетентность и добросовестность [5, с. 34]. Данный тип доводов обладает большой доказательной силой, поскольку он «привязывает» утверждения говорящего к объективной действительности. Среди доводов к очевидному, представленных в выступлениях П.А. Столыпина, выделяются прежде всего следующие разновидности:

1. **Статистика**. Защищая тезис «административная высылка применяется все реже и реже», П.А. Столыпин приводит следующие данные: *В 1908 году этой ссылке подверглось 10 060 человек, а в 1909 году – 1991 человек, то есть в пять раз меньше* [3, с. 188].

2. **Документы**. Для доказательства подчиненного положения Финляндии по отношению к России используется ссылка на мирный договор 1809 г.: *...Статья 4 Фридрихсгамского договора гласит: «Губернии сии… будут отныне состоять в собственности и державном обладании Империи Российской и к ней навсегда присоединяются»* [Там же: 99].

3. **Экспертное мнение**. В речи 31 марта 1908 г. премьер-министр обосновывал необходимость строительства Амурской железной дороги. В частности, он утверждал, что земли вокруг планируемой дороги подходят для выращивания растений и переселения. В качестве доказательства он привел мнение Н.А. Крюкова, известного агронома, исследовавшего возможности сельского хозяйства на Дальнем Востоке: *Тот же самый Крюков… удостоверяет, что область эта вполне пригодна для растений бобовых, для китайского гаоляна и, наконец, для огородных овощей* [Там же: 85]. В данном

примере довод к очевидному (результат научного исследования) подкрепляется ссылкой на авторитет ученого.

К рациональным аргументам относятся также **логические доводы**. Если естественные доказательства оратор заимствует из внешних источников, то данный тип аргументов он создает сам: опираясь на установленные факты, говорящий рассуждает определенным образом и приходит к выводу. Основные разновидности логических аргументов – это силлогизм и наведение.

Силлогизм (дедукция) – это доказательство, при котором частное положение доказывается при помощи общих положений [6, с. 110]. Иными словами, частный случай подводится под общий, о свойствах которого слушателям уже известно.

Пример подобного рассуждения представлен в следующем отрывке из речи П.А. Столыпина: *...Имперское правительство считает и будет считать себя ответственным за финляндские события, так как Финляндия – составная часть русской Империи, а Империя управляется объединенным правительством, которое ответственно перед Государем за все происходящее в государстве* [3, с. 89]. В данном случае представлены все компоненты простого категорического силлогизма: большая посылка («Правительство управляет Империей»), малая посылка («Финляндия – часть Империи») и вывод («Правительство управляет Финляндией»).

В живой речи, в том числе в выступлениях П.А. Столыпина, редко используются дедуктивные рассуждения в развернутой форме. Гораздо чаще встречается **энтимема** – силлогизм, в котором одна из посылок или тезис опущены, не сформулированы в явном виде, а только подразумеваются. Такие доводы не только звучат более естественно, но и вовлекают слушателей в содержание речи, вынуждая рассуждать самим и восстанавливать пропущенную посылку [6, с. 129]. Рассмотрим следующий пример:

Наши государственные границы равняются 18 000 верст. Мы граничим с десятью государствами, мы занимаем одну седьмую часть земной суши. Как же не понять, что при таких обстоятельствах первенствующей, главнейшей нашей задачей являются пути сообщения? [3, с. 82].

В данном рассуждении эксплицитно представлены большая посылка («Россия – огромная страна») и вывод («России нужны пути сообщения»), малая же посылка опущена, но ее легко восстановить («Для связи частей огромной страны нужны пути сообщения»). В качестве большой посылки здесь используются фактические данные, малая посылка представляет собой апелляцию к здравому смыслу, а вывод оформлен в виде риторического вопроса.

В нескольких речах П.А. Столыпин, используя дедукцию, подводит конкретную ситуацию под статью закона:

...Согласно ст. 55 Учреждения о Государственной думе, ...обсуждаться по существу этот вопрос может не ранее месяца после представления г. председателем Думы письменного о том заявления за подписью 30 членов

Думы. Итак, по закону вопрос этот мог бы обсуждаться не ранее 12 апреля, так как 12 марта было подано такого рода заявление [Там же, с. 37].

Оформим данный пример в виде силлогизма:

Согласно закону вопрос может обсуждаться не раннее месяца после представления заявления (большая посылка).

В рассматриваемой ситуации заявление было подано 12 марта (малая посылка).

В рассматриваемой ситуации вопрос может обсуждаться не ранее 12 апреля (вывод).

Противоположной силлогизму формой рассуждения является **наведение** – доказательство, в котором общее положение доказывается при помощи частных положений. Г.Г. Хазагеров и И.Б. Лобанов выделяют три разновидности наведения – индукцию, обоснование с опорой на единичные факты и аналогию [6, с. 135].

При **индуктивном рассуждении**, проанализировав несколько конкретных случаев, говорящий делает общий вывод. Индукция может приобретать форму **«исторического аргумента»** [1]: из нескольких исторических фактов оратор выводит общее правило, которое подтверждает его тезис. Данный тип аргумента П.А. Столыпин использует в речи 7 мая 1910 г., защищая закон, ограничивающий влияние польских землевладельцев в губерниях Западного края. В этом выступлении премьер-министр стремится обосновать следующее утверждение: «Как только русское правительство предоставляет полякам больше прав, последние начинают усиливать свое влияние и стремиться к сепаратизму». Для доказательства этого тезиса политик приводит три исторических примера: 1) польское восстание 1831 г.; 2) польское восстание 1863–1864 гг.; 3) усиление польского влияния в Западном крае во время революции 1905–1907 гг. Анализ трех фактов позволяет П.А. Столыпину сделать обобщение: *Каждый раз, когда слабеет в крае русская творческая сила, выдвигается и крепнет польская* [3, с. 200]. Кроме индуктивного рассуждения, политик в данном случае задействует психологический аргумент – довод к страху, поскольку непринятие закона, по его мнению, может привести к отрицательным последствиям – очередному польскому восстанию.

В некоторых случаях премьер-министр доказывает общее положение, опираясь на **единичный факт**. Так, утверждая, что в Амурскую область можно отправлять крестьян-переселенцев, П.А. Столыпин указывает на пример сектантов-молокан, которые к тому времени уже успешно занимались сельским хозяйством на данной территории: *...Наши молокане, которые живут и достигли в достаточной степени благосостояния в этой местности, являются для нас живым примером не только прошедшего, но и того, что может быть достигнуто в будущем* [3, с. 85].

Еще одной разновидностью наведения является **аналогия** – умозаключение, при котором «на основании сходства предметов по одним

признакам делается заключение о сходстве их и по другим признакам» [7, с. 66]. Различают физическую и образную аналогию. **Физическая аналогия** представляет собой сопоставление двух однородных объектов. Например, отстаивая возможность заселения Амурской области, П.А. Столыпин сопоставляет эту территорию с соседним Уссурийским краем и древней Германией: *Господа, он* [Уссурийский край] *заселяется. …Те места в Уссурийском крае, которые недавно считались еще заболоченными и таежными, составляют в настоящее время одну из главных приманок для переселенцев. …Германия* [времен Тацита] *считалась непроходимой вследствие заболоченности. Но, господа, вспомните, что Германия представляет из себя теперь?* [3, с. 83]. Положительные примеры подсказывают вывод: Амурская область, так же, как и Германия и Уссурийский край, может быть с успехом освоена.

Большой интерес представляет собой **образная аналогия (метафора)** – аргумент, предполагающий сопоставление разнородных объектов. Рассмотрим следующий пример. В речи 13 марта 1907 г. П.А. Столыпин стремился оправдать перед депутатами II Государственной думы введение военно-полевых судов. По его мнению, в случае, когда государство находится в опасности, оно имеет право принимать самые строгие законы для сохранения своей целостности. В доказательство этого тезиса премьер-министр приводит подряд три метафорических аргумента, каждый из которых иллюстрирует необходимость жестких мер в тяжелой ситуации: *Когда дом горит, господа, вы вламываетесь в чужие квартиры, ломаете двери, ломаете окна. Когда человек болен, его организм лечат, отравляя его ядом. Когда на вас нападает убийца, вы его убиваете* [Там же, с. 38]. Воздействие на адресата усиливается здесь с помощью риторических фигур – анафоры и синтаксического параллелизма. Безусловно, образная аналогия не может рассматриваться исключительно как рациональный аргумент. На ее двойственную природу указывает, в частности, психолог Дж. С. Мио: «…Метафора, вызывая эмоциональную реакцию, сочетает рациональное с иррациональным, логическое с эмоциональным» [8, p. 121]. В приведенном примере оратор, с одной стороны, сопоставляет факты, апеллируя к здравому смыслу, с другой – воздействует на эмоции слушателей, метафорически представляя Россию как горящее здание, отравленного человека, жертву преступления.

Итак, мы увидели, что рациональные аргументы – естественные доказательства и логические рассуждения – весьма частотны в речах П.А. Столыпина. Во-первых, с их помощью премьер-министр обосновывает свой тезис, апеллируя к разуму, интеллекту аудитории. Он рассматривает своих слушателей, в том числе оппозиционных депутатов, как равноправных участников коммуникации, поскольку они сами могут проверить приведенные факты и, рассуждая логически, прийти к таким же выводам, что и он. Кроме того, доводы «к вещи» служат средством положительной самопрезентации:

политик позиционирует себя как объективного оратора, добросовестного ис-исследователя фактов, глубоко изучившего суть обсуждаемого вопроса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громыко С.А. Обращение к истории как риторический аргумент в русской парламентской речи (на материале выступлений депутатов-националистов в дореволюционной Государственной думе) // Медиариторика и современная культура общения: наука – практика – обучение: сб. ст. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2019. С. 339–345.

2. Ораторы России в Государственной думе (1906–1917 гг.): В 2 т. Т. 1 (1906–1907 гг.). СПб.: СЗАГС: Образование-Культура, 2004. 400 с.

3. Столыпин П.А. Полное собрание речей. 1906–1911. М.: Юрайт, 2019.

4. Терехов В.Ф., Новиков П.В. Личность П.А. Столыпина в восприятии современников // Омский научный вестник. 2012. № 2 (106). С. 44–47.

5. Хазагеров Г.Г. Политическая риторика. М.: Никколо-Медиа, 2002.

6. Хазагеров Г.Г., Лобанов И.Б. Риторика. Ростов на Дону: Феникс, 2004.

7. Хазагеров Г.Г. Риторический словарь. М.: Флинта: Наука, 2009.

8. Mio J.S. Metaphor and politics // Metaphor and symbol. 1997. № 2. P. 113–133.

УДК 811.661.1`373:811.162.1`373:(342.9+343)(045)

Евтушенко Михаил Алексеевич, PhD, Университет Палацкого, г. Оломоуц, Чехия

РУССКИЕ И ПОЛЬСКИЕ ТЕРМИНЫ АДМИНИСТРАТИВНОГО И УГОЛОВНОГО ПРАВА

RUSSIAN AND POLISH TERMS OF ADMINISTRATIVE AND CRIMINAL LAW

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей формирования терминов административного и уголовного права, включающее обращение к словообразовательной стороне создания юридической терминологии в Республике Польша и Российской Федерации. Также в процессе исследования представляется необходимым определение разницы значений, которая связана с проблемой переводческой эквивалентности, так как юридический перевод требует как можно большей точности от переводчика.

Ключевые слова: *термин, административное право, уголовное право, перевод, эквивалент.*

В языкознании существует много дефиниций понятия *термин*. А. А. Реформатский рассматривает термины как «слова специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и названий вещей» [3, с. 61].

У Б.Н. Головина под термином понимается «отдельное слово или образованное на базе имени существительного подчинительное словосочетание, обозначающее профессиональное понятие и предназначенное для удовлетворения специфических нужд общения в сфере определённой профессии (научной, технической, производственной, управленческой)» [1, с. 276].

Т. Сэйвори отмечает, что нейтральность термина является его ключевой характеристикой [5, с. 112]. Следует подчеркнуть, что беспристрастность как уголовного, так и административного судопроизводства обусловливает необходимость в эмоциональной нейтральности юридической терминологии.

П. Рикёр пишет: «Текст усеян кусками непереводимости, которые делают перевод драмой, а желание хорошо перевести – вызовом» [4, s. 35].

Юридическая терминология обладает своей спецификой, поскольку как наиболее важную в ней можно рассматривать тенденцию к нивелированию других способов трактовки терминов, что, в свою очередь, соотносится с проблемой эквивалентности перевода.

В.М. Лейчик выделяет в качестве основных принципов терминотворчества:

1) принцип перевода терминов;
2) принцип опоры на собственные средства;
3) принцип терминологизации нетерминов;

4) принцип объединения [2, с. 167].

Известный российский терминовед также утверждает, что термины могут формироваться как случайно, так и осознанно. Сформированный случайно набор терминов можно называть терминологией, а составленный осознанно – терминосистемой [2, с. 107].

Термин российского административного права *проступок* (ср. *wykroczenie*) нельзя перевести на польский язык как *występek*, хотя оба слова имеют в основе общий славянский корень (ложные друзья переводчика), поскольку в 7-й статье УК Республики Польша *występek* и *zbrodnia* – это разновидности преступления (ср. *przestępstwo*). В свою очередь, термины *wykroczenie* и *проступок* фигурируют в КоАП РФ и Кодексе проступков Республики Польша.

Термины *преступление небольшой тяжести* и *преступление средней тяжести* (ср. *występek*) содержатся в 15-й статье УК РФ. Переводчик в этом случае сталкивается с ситуацией, когда двум российским терминам в языке польского права соответствует один. Та же проблема возникает с терминами *тяжкое преступление* и *особо тяжкое преступление* (ср. *zbrodnia*).

Русские и польские термины, относящиеся к правонарушениям (ср. *czyny zabronione*), базируются на лексике, принадлежащей русскому и польскому языкам, то есть были образованы на основе принципа опоры на собственные языковые средства. Польский термин *występek* мотивирован глаголом *występować*, в свою очередь, термин *проступок* образован от глагола *проступать*. Термин *преступление* коррелирует с глаголом *преступать* (ср. *przestępstwo – przestępować*).

Польской приставке prze– в русском языке соответствуют три приставки: про-, пре-, пере– (*przechodzić – проходить, переходить, przestępować – переступать, преступать*). Согласно Малому академическому словарю под редакцией А.П. Евгеньевой лексема *переступать* обладает устаревшим значением «перейти, переступить через что-л.», которое совпадает с современной семантикой польского эквивалента *przestępować*.

Разновидности правонарушений тесно связаны с разновидностями наказаний. В польском законодательстве *wykroczenie* – это правонарушение, за которое следует наказание в виде ареста сроком до одного месяца, штрафа в размере до 5 000 злотых или выговора согласно статье 1 Кодекса проступков Республики Польша. Термин *występek* связан с наказанием в виде штрафа в размере свыше 5 000 злотых, ограничения или лишения свободы на срок более месяца согласно статье 7 УК Республики Польша. За тяжкие и особо тяжкие преступления УК Республики Польша предусматривает наказание в виде лишения свободы сроком не менее трех лет.

Польским терминам, обозначающим наказания, соответствуют следующие русские:

1) *grzywna – административный штраф* (ст. 3.5 КоАП РФ), *штраф* (ст. 36 УК РФ);

2) *areszt – административный арест* (ст. 3.9 КоАП РФ);

3) *ograniczenie wolności – ограничение свободы* (ст. 53 УК РФ);
4) *pozbawienie wolności – лишение свободы* (ст. 56 УК РФ).

Термин *выговор* (ср. *nagana*) фигурирует в статье 192 Трудового кодекса РФ, в отличие от польского законодательства, где его эквивалент можно найти как в Трудовом кодексе Республики Польша, так и в Кодексе проступков Республики Польша. К наказаниям, предусмотренным КоАП РФ, относится *предупреждение*, данный термин можно перевести на польский язык как *upomnienie*. Однако термин *upomnienie* связан с Трудовым кодексом Республики Польша (ст. 108), что может служить основанием для появления комментария переводчика при переводе решений суда.

Согласно Краткому этимологическому словарю русского языка под ред. С.Г. Бархударова слово *арест* пришло в русский язык из немецкого в XVII веке (польский эквивалент *areszt,* согласно Словарю заимствований из немецкого под ред. М. Лазинского, восходит к немецкой лексеме). Российский термин *штраф* также немецкого происхождения, что подтверждается в Этимологическом словаре русского языка М. Фасмера, в свою очередь, польский термин *grzywna* имеет славянское происхождение и много веков является частью польского вокабуляра.

Невозможно отрицать, что термины *ograniczenie wolności*, *ограничение свободы*, *pozbawienie wolności*, *лишение свободы*, *nagana*, *выговор*, *upomnienie*, *предупреждение* – лексемы славянского происхождения, поскольку они мотивированы восходящими к праславянскому языку глаголами *ograniczyć*, *ограничить*, *pozbawić*, *лишить*, *ganić*, *выговорить*, *upomnieć*, *предупреждать*. Компонент *свобода* (пол. *wolność*) в терминах *ograniczenie wolności*, *ограничение свободы*, *pozbawienie wolności*, *лишение свободы* тоже является славянским и мотивирован прилагательными *свободный*, *wolny*.

Термины *małoletni* и *nieletni* соответствуют российским эквивалентам *малолетний* и *несовершеннолетний*, но здесь нельзя говорить о полном совпадении значений. В статьях 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20 Гражданского кодекса Республики Польша термин *małoletni* относится к физическим лицам, не достигшим 18 лет и не заключившим брак. В российском же законодательстве (ст. 20 ГК РФ) малолетним считается только физическое лицо до 14 лет. Согласно ст. 10, 54 и 200 УК Республики Польша под термином *nieletni* понимается физическое лицо, не достигшее 17 лет в момент совершения правонарушения, в свою очередь, в Российской Федерации несовершеннолетним является физическое лицо между 14 и 17 годами жизни включительно (ст. 87 УК РФ).

Термин *młodociany* перекрывается с российским *совершеннолетний*, но не до конца: в статье 115 УК Республики Польша он обозначает физическое лицо, которое в момент совершения правонарушения не достигло 21 года. Согласно п. 1 ст. 21 ГК РФ физическое лицо считается совершеннолетним (ср. *pełnoletni*) по достижении 18 лет.

Таким образом, большая часть терминов, которые были рассмотрены в рамках данной работы, относится к собственным лексическим единицам в обоих исследуемых языках, несоответствие же правовых понятий в русской и польской юридических системах часто заставляет переводчика прибегать к комментированию подобранных эквивалентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головин Б.Н. Основы культуры речи. М.: Высшая школа, 1980. 336 с.
2. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: КомКнига, 2006. 256 с.
3. Реформатский А.А. Введение в языкознание. М.: Аспект пресс, 1996. 536 с.
4. Ricoeur P., Torop P. O tłumaczeniu / przeł. T. Swoboda. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2008. 326 s.
5. Savory T.H. The language of science. London: André Deutsch, 1967. 196 p.

УДК 811.161.1.06 + 811.581.11

Еремкина Екатерина Сергеевна, преподаватель-исследователь,
Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема,
г. Биробиджан, Российская Федерация

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА ‘ПАТРИОТ’ СРЕДСТВАМИ ВТОРИЧНОЙ НОМИНАЦИИ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ

SECONDARY NOMINATIVE UNITS OF THE CONCEPT OF PATRIOT IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

Работа являет собой часть комплексного исследования, посвященного концептуальному анализу оппозиции «патриот – предатель» в национальных картинах мира носителей русского и китайского языков в сопоставительном аспекте. Цель исследования – описать единицы вторичной номинации, репрезентирующих концепт ПАТРИОТ в русском и китайском языках. Материалом исследования являются фразеологические единицы, отражающие концептуальные признаки концепта ПАТРИОТ. Анализ языкового материала подтвердил наличие универсальных характеристик концепта ПАТРИОТ, позволил выявить параллелизм стратегий наименования в русском и китайском языках.

Ключевые слова: концепт, патриот, картина мира, вторичная номинация, фразеологизм.

Идеи об антропоцентрической природе языка становятся ключевым методологическим принципом в работах современных исследователей в области лингвистики. Осознание первоочередной роли человеческого фактора в языке предопределило многообразие способов анализа когнитивных аспектов языка. Исследования последних лет доказывают эффективность разрешения вопроса о взаимосвязи мышления и языка инструментами лингвистики, в которых отправной точкой является языковая репрезентация ментальных единиц сознания – концептов.

Как верно отмечает М. В. Пименова, концепт рассеян в языковых знаках, его объективирующих, в связи с этим полное описание концепта предопределяет исследование как можно большего набора средств, его представляющих [Пименова, 2005: 29].

Описание концепта, по В.И. Карасику, – это специальные исследовательские процедуры толкования значения его имени и ближайших обозначений, включающие в себя дефинирование, контекстуальный анализ, этимологический анализ, паремиологический анализ, интервьюирование, анкетирование, комментирование [Карасик, 2007].

Паремиям, являющим собой единицы вторичной номинации, отводится особая роль в формировании картины мира – исследователю открывается возможность выявления универсальных и этноспецифичных характеристик концептов, при их описании в сопоставительном аспекте [Мокиенко, 2010: 9].

Данная работа выполнена в рамках комплексного исследования сопоставительного характера, посвященного изучению бинарной оппозиции

«патриот-предатель», как фрагментов русской и китайской картин мира. Ряд психолингвистических экспериментов, направленных на выявление способов языковой репрезентации концепта ПАТРИОТ в современном сознании носителей русского и китайского языков [Еремкина, Трофимова, 2019] позволил выявить значимые семантические компоненты концептов ПАТРИОТ и 爱国者 (àiguózhě патриот), обнаружил высокую аксиологическую ценность изучаемого концепта, что предопределило актуальность данной работы. Цель работы – описать единицы вторичной номинации, репрезентирующих концепт ПАТРИОТ в русском и китайском языках. Материалом исследования являются фразеологические единицы, отражающие концептуальные признаки концепта ПАТРИОТ.

Основой для отбора единиц вторичной номинации, репрезентирующих концепт ПАТРИОТ стали лексемы, называющие концептуальные признаки концептов ПАТРИОТ и 爱国者(àiguózhě патриот), выявленные в ходе проведения психолингвистичеких экспериментов на слова-стимулы «патриот» и «爱国者(àiguózhě патриот)» с участием респондентов: граждан Российской Федерации и Китайской Народной Республики.

Как отмечает Б.А. Серебренников, под вторичной номинацией понимается использование в языке уже имеющихся номинативных средств в новой для них функции наречения [Серебренников, 1977: 129].

В рамках данной работы отбор единиц базируется на следующих критериях: (1) соотнесенность с ассоциатами, отмеченными наибольшей плотностью в ассоциативном поле концепта; (2) наличие идиоматичности.

Концепт ПАТРИОТ в русской языковой картине мира наиболее плотно представлен ассоциатами, называющими общечеловеческие ценности, среди которых: родина/Родина, верность, преданность, справедливость, уважение, любовь, честь, жертвенность, гордость, отвага, мужественный.

Патриот в сознании русского народа – это человек, отличающийся развитым нравственным сознанием личности, воплощающим в себе беззаветную любовь и преданность гражданина к своей Родине, государству. Это утверждение подтверждается разнообразием паремиологических единиц, соотносимых с ключевыми концептуальными признаками концепта: «Родина», «любовь к Родине».

Паремиологические единицы обнаруживают неразрывную связь человека с Родиной, сравнивая его с соловьем, жизнедеятельность которого немыслима без пения, обусловленного особенностями голосового аппарата:

– человек без родины, что соловей без песни.

Чужбина – калина, родина – малина, – сладкая, комфортная жизнь, метафорически обозначаемая «малиной» противопоставляется обманчиво красивой жизни, оборачивающейся горькой неволей «калине». Концептуальный признак «любовь к Родине» особенно четко выражается в паремиологических единицах, выражающих противопоставление:

– за морем веселье, да чужое, а у нас горе, да свое.

Патриотизм, любовь к Родине, воплощается в языке, как любовь к дому, где слово «дом» может трактоваться, как родная страна, малая Родина. Родная земля в паремиях русского языка резко противопоставляется чужбине:

– хорошо на Дону, да не как в дому;

– не радостен чужой обед, как своего дома нет;

– за морем веселье, да чужое, а у нас горе, да свое;

– своя земля и в горсти мила;

– глупа та птица, которой свое гнездо не мило.

Патриот в сознании россиян наделен концептуальными признаками, семантика которых восходит к лексеме «война»:

– кому мир не дорог, тот наш враг,

– партизана к столу, предателя к столбу.

Патриот – это человек коллектива, единомышленник. Данный концептуальный признак также находит свое отражение в паремиологическом фонде русского языка:

– дружный табун волков не боится.

Концептуальные признаки «преданность, героизм, жертвенность, отвага, самоотверженность» находят свое отражение в следующих единицах:

– в огонь и в воду;

– отдать душу за Родину;

– лучше славная смерть, чем жить в бесчестии;

– герой – за родину горой.

Отметим, что репрезентация концепта ПАТРИОТ реализуется паремиями, содержащими противопоставления «друг – враг», «жизнь – смерть», «свой – чужой», «родина – чужбина». Очевидно, что концепт реализуется в языке наиболее экспрессивно, когда объективирован бинарной оппозицией. Жизнь на родине не всегда сладка, однако патриот не мыслит жизни вне родины, готов преодолевать препятствия ради благополучия соотечественников. Несмотря на жизненные тяготы, с которыми приходится справляться «дома», и на заманчивость красивой жизни на чужбине, русский патриот все же тяготеет к родной земле, в этом и заключается ключевое значение патриотизма в русской картине мира.

Китайская картина мира также включает паремии, репрезентирующие концепт 爱国者 (àiguózhě патриот). Большинство представлено единицами, репрезентирующими концептуальные признаки «преданность», «самопожертвование», «героизм». Среди них следующие:

– **赤胆忠心** (chìdǎn zhōngxīn; досл.: обнаженная желчь, искреннее сердце) – верой и правдой служить отечеству, испытывать беззаветную верность;

– 为国捐躯 (wèiguójuānqū; досл.: покинуть тело ради государства) – отдать жизнь за Родину;

– **碧血丹心** (bìxuè dānxīn; досл.: пламенное сердце и превратившаяся в яшму кровь) – проявить героизм во имя Родины;

– **赴**汤蹈火 (fù tāng dǎo huǒ; досл.: броситься в кипяток, войти в огонь) – отдать жизнь за Родину

– **吐肝露胆**(tǔ gān lù dǎn; досл.: Выплюнуть печень, обнажить желчный пузырь) – отдать жизнь за свою страну.

В сознании китайцев, кровь, пролитая патриотом во имя Родины, бесценна. Концептуальный признак «самопожертвование во имя родины» реализуется путем метонимического переноса: «жизнь» условно обозначается, как «тело» именование органа, ткани человеческого тела.

Патриот – человек, испытывающий чувство любви к родной земле:

– 爱国如家 (ài guó rú jiā; досл.: Любить страну, как дом) – любить страну, как дом.

Дом, сравниваемый в китайском языке с собачьей конурой, противопоставляется уютному «гнездышку в золотых убранствах»:

– **金**窝银窝，不如家乡狗窝 (jīn wō yín wō, bùrú jiāxiāng gǒu wō; досл.: Будь то золотое гнездо, серебрянное гнездо, ничего не сравнится с похожей на дом собачьей конурой) – самое родное место – дом.

Каким бы богатым не был чужой уголок, он все же не сравнится с родным, хоть и бедным, домом. Аналогичная смысловая линия реализуется в следующей единице:

– **人出生在哪里,哪里就最珍**贵 (rén chūshēng zài nǎlǐ, nǎlǐ jiù zuì zhēnguì; досл.: место, где человек родился, самое ценное).

Рассмотрев единицы вторичной номинации, называющие концептуальные признаки русского концепта ПАТРИОТ и китайского концепта 爱国者 (àiguózhě патриот), приходим к выводу о том, что концепты имеют высокую аксиологическую ценность как в русской, так и в китайской культурах. Несмотря на различную типологическую принадлежность, некоторые языковые единицы отмечены параллелизмом, среди которых: в огонь и в воду (рус.) и **赴**汤蹈火 (fù tāng dǎo huǒ) броситься в кипяток, войти в огонь. При реализации концептуального признака «самоотверженность», «самопожертвование», «героизм», «жизнь» в русском языке переносится на «душу», в китайском на «органы» и «ткани»: желчь, сердце, кровь. Концепт ПАТРИОТ наиболее полно раскрывается в единицах, построенных по типу оппозиции. Анализ языкового материала позволяет заключить, что данный концепт можно отнести к репрезентантам категории «свой-чужой», считающейся базовой для мировидения любой нации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Еремкина Е.С., Трофимова Е.Б. Концепт ПРЕДАТЕЛЬ в национальном сознании носителей русского и китайского языков (по данным ассоциативного эксперимента) // Научный диалог. 2019. №5. С. 60–74.

2. Карасик В. И., Стернин И. А. Антология концептов. Иваново: Гнозис, 2007. 511 с.

3. Мокиенко В. М. Современная паремиология (лингвистичекие аспекты) // Мир русского слова. 2010. №3. С. 6–20.

4. Пименова М. В. Коды культуры и принципы концептуализации мира // Новая Россия: новые явления в языке и науке о языке: материалы Всероссийской научной конференции 14–16 апреля 2005 г. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2005. С. 27–35.

5. Серебренников, Б.А. Языковая номинация (Виды наименований) / Б.А. Серебренников, А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1977. – 357 с.

УДК 821.161.1-14:81.161.1’42(045)

Загребина Варвара Игоревна, студент 4-го курса, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ПРОЗЕ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ

MARINA TSVETAEVA’S METALINGUISTIC INTROSPECTION OF PROSE

В статье рассматривается метаязыковая рефлексия, представленная в прозе М.И. Цветаевой, автора, который принадлежит к элитарному типу языковой культуры. Из прозаических текстов поэта извлекаются примеры грамматических и лексических рефлексивов, осуществляется их подробный анализ и таким образом выясняется их своеобразие. Удалось обнаружить, что предметом частеречной рефлексии у Цветаевой не единожды становится глагол: движение, действие являются грамматически оформленными идеями, над которыми она активно размышляет. В ходе анализа стало понятно, что рефлексия Цветаевой – это попытка разобраться в себе, понять, чего она действительно хочет. Автор статьи подтверждает выводы других исследователей о том, что метатекстовые комментарии Цветаевой отличаются высокой степенью субъективности и оригинальности, связанной с особенностями ее лингвокреативного мышления.

Ключевые слова: *метаязыковая рефлексия, проза М.И. Цветаевой, лексические рефлексивы, грамматические рефлексивы.*

Тема нашего исследования вписывается в антропоцентрическую парадигму современного языкознания, для которой характерны интерес к изучению языковой личности и внимание к проблемам метаязыковой рефлексии. Изучением рефлексии в отношении языка активно занимаются И.Т. Вепрева, М.Б. Шумарина, Е.Н. Ремчукова, Н.Г. Смирнова и другие исследователи.

Целью работы является выявление метаязыковых рефлексивов в прозаических текстах М.И. Цветаевой и их анализ.

Проблематика, близкая к нашей, уже затрагивалась в научной литературе, например, в статье Л.В. Колосовской [5, с. 100–102] и в работе Е.Н. Ремчуковой [7, с. 94–96]. Авторы не только обнаружили интересные образцы метаязыковых рефлексивов, представленных в письмах поэта, но и пришли к выводу, что метатекстовые комментарии этой креативной языковой личности отличаются «высокой степенью субъективности и ассоциативности, существенно отличающей их от проявлений метаязыковой рефлексии рядовых носителей языка» [5, с. 102].

Под языковой рефлексией обычно понимается как авторефлексия автора, дающего оценку собственной речи, так и метаязыковая реакция на всё, связанное с использованием языка [8, с. 51]. Подчеркивается, что метаязыковая рефлексия – это особый речемыслительный механизм, проявляющийся в актах вербализации метаязыкового сознания; это размышления над своей и чужой речью, демонстрирующие ее осознание и контроль над ее порождением. Языковая рефлексия выражается метаязыковыми комментариями автора по поводу выбора слова,

употребления актуальных лексических единиц, процесса порождения текста в целом [8, с. 51–54]. Рефлексивы – это относительно законченные высказывания, содержащие оценку употребляемого слова или выражения, формально включающие единицу «слово» или глаголы говорения и именования [4, с. 2–3].

Различие в дискурсивных функциях метаязыковых контекстов находит отражение в различии их семантической структуры и лексико-семантических признаков объектов рефлексии [2, с. 1047]. Формальными показателями языковой рефлексии являются дискурсивные маркеры, иначе, метаоператоры. Метаоператоры – это слова, обозначающие речевые действия (слово, имя, фраза, говорить, называть(ся), произносить, обозначать и т. п.).

Выделяют лексические и грамматические рефлексивы.

Лексические рефлексивы – это вербализованный результат интроспекции говорящего, выдвигающего свои предположения о языковых явлениях, делающего это на бытовом, научном уровне, демонстрируя обыденное общенародное метаязыковое сознание. Лексические рефлексивы часто прагматически обусловлены необходимостью уточнения (когда нужно объяснить значение слова). А также свойственны любой речи, в том числе обыденной.

Грамматические рефлексивы менее частотны, чем лексические, они демонстрируют высокий уровень развития языковой личности и ее лингвистический вкус, связаны с более абстрактным уровнем языка, свойственны в большей степени творческой речи. Объектами грамматической рефлексии чаще всего становятся грамматические категории с семантической доминантой по основному характеру содержания [3, с. 17–18]. Грамматические категории глагола: вид, наклонение, залог, время, лицо, и грамматические категории существительного: число, род, падеж. Грамматическую рефлексию нельзя рассматривать в качестве периферии рефлексивного дискурса, поскольку она отражает живые языковые процессы [7, с. 69–70].

Что касается типологии метаязыковых комментариев, то в произведениях художественной литературы чаще всего встречается *интраметатекст*. Автор дает комментарии, не разрывая при этом нити повествования. Единственным случаем сепаративного метатекста в художественном тексте являются сноски, которые автор тоже использует для реализации художественного замысла [1, с. 36]. Метаязыковые комментарии в художественных текстах могут служить ценным источником собственно лингвистической информации.

М.И. Цветаева как языковая личность принадлежит к элитарному типу речевой культуры. М.В. Ляпон говорит о том, что ключевые черты речевого почерка Цветаевой выражаются через ее языковые предпочтения, к которым исследователь, в частности, относит «избыток пояснительности, направленный на аргументацию словесного выбора» в форме «самоистолкования» [6, с. 264–265].

Будучи внимательной к выбору слова и склонной к рефлексии над ним, Цветаева постоянно переосмысляет формы, понятия и даже сам язык. Случаи метаязыквой рефлексии поэта отнюдь не единичны.

Рассмотрим рефлексивы лексического типа. Они встречаются в переписке Марины Ивановны с Борисом Леонидовичем Пастернаком. Обратимся к отрывку из февральского письма 1925 года, в котором Цветаева размышляет о слове «измена»:

*Измена – **чудесное слово, вроде: разлука. Ножевое, ножёвое**. И только звук его знаю, смысл – нет. Изменить можно только государю, то есть высшему, а как я ему изменю, когда оно во мне? В быту это есть – измена, сам быт – измена: души. Изменять с душой быту – ничего, кажется, другого в жизни не делала*. (Письмо Б. Пастернаку от февраля 1925 года.)

Это яркий пример проявления лексической рефлексии, связанный с желанием постичь внутреннюю форму слова и оценить прагматический эффект от него. Сигналом рефлексии служит метаоператор, который обозначает речевое действие. В данном отрывке – это «слово». Лексический рефлексив обусловлен необходимостью пояснения, уточнения смысла слова «измена», поиском его личностных коннотаций. Они являются оценочными, так как автор использует прилагательное «чудесное», что несет в себе смысл воодушевленности многогранностью такого понятия, как измена. Сначала Цветаева как бы смягчает «болевые ощущения» от смысла этого слова, приравнивая его к «разлуке», устанавливая между ними окказиональные синонимические отношения. А затем поступает совсем нетривиально, парадоксально, ибо чудесность разлуки видит в ее ножевом, ножёвом характере! Поясняя свое восприятие этого слова, Цветаева пытается перейти не только на предметно-орудийные индивидуальные ощущения от него (нож – холодное оружие – рана), но и на звуковые, точнее фоносемантические ассоциации, связанные со звукообразом «ж». Утверждая, что для нее это только звук, смысл которого она не знает. У Цветаевой всё начинается с порыва, чувства, поэтому сначала она пишет, что измена – это то, что физически калечит (ножево́е, ножёвое), а потом уже, что быт – это измена: ибо быт калечит душу, режет ее без ножа. Рефлексия Цветаевой – это попытка разобраться в себе, понять, чего она действительно хочет.

Лексические рефлексивы встречаются у Цветаевой и в Московских записях, которые она назвала «Чердачное». Марине Ивановне нужно было объяснить своей дочери Але, что такое понятие и воплощение:

*Любовь – **понятие**, Амур – **воплощение**. **Понятие** – общее, круглое, **воплощение** – острие, вверх! все в одной точке*. («Чердачное»)

Ребенку такие сложные слова, как «понятие» и «воплощение», Марина Ивановна объясняет через простые, казалось бы, образы. «Понятие» – значит, нечто круглое, тогда воплощение – это то, что сможет проткнуть это круглое. Перед сознанием ребенка скорее всего предстанет воздушный шар и стрела. Доступные и понятные ему образы. Осмысление слова Цветаевой чаще всего происходит на уровне органов чувств, будь то зрительное восприятие, осязание или слух. Следовательно, она в первую очередь воспринимает окружающий мир, как ребенок. Что интересно, Аля понимает, что значат слова «понятие» и «воплощение» и приводит свои примеры:

Музыка – понятие, голос – воплощение. (Пауза.) И еще: доблесть – понятие, подвиг – воплощение. Марина, как странно! Подвиг – понятие, герой – воплощение. («Чердачное»)

Рассмотрим примеры грамматических рефлексивов. Предметом грамматической рефлексии у Цветаевой становится часть речи, ее категориально-грамматические возможности. Неоднократно поэт обращается к глаголу, например, в произведении «Флорентийские ночи»:

Итак, я непременно **хочу** *– понимаешь? – (я –* ***нет: глагол, время, наклонение – так мало мои****!) я непременно* **хочу** *в какой-нибудь день увидеть тебя спящим – день, который был бы ночью, – иначе это* **жажда** *тебя, спящего. Спящего красавца будет меня преследовать до самого моего последнего часа.* («Флорентийские ночи»)

Действия, то время, когда они будут или были совершены, сомневалась ли героиня в них или была подчинена чьей-то просьбе, почти не принадлежат ей. Тем не менее у нее есть сильное желание (жажда), которое как бы не подчинено правилам. Осмысляя глагол, всегда сталкиваешься с длительностью, выбором, последствиями и так далее. Героиня «Флорентийских ночей» рассуждает о словах в целом, но ее внимание сосредоточено на такой части речи, как глагол и на том, что отличает его от существительного:

Не знаю, любите ли Вы ***глагол****, требующий большего, требующий – всего*. («Флорентийские ночи»)

Глагол у Цветаевой требует, он действует или сподвигает на действие. Получается, что глагол является движущей силой всего. Такое внимание именно к этой части речи заставляет задуматься о том, что для героини приоритетнее действовать, нежели долго рассуждать.

Предметом языковой рефлексии становятся у Цветаевой и отдельные грамматические категории, например сравнительная степень.

А какая ***разница****: пепел и зола? Что чище? Что (****сравнительная степень****) последнее?* («История одного посвящения»)

Маркёром метаязыковой рефлексии является существительное «разница», выводящее на смысловое сопоставление синонимичных слов «пепел» и «зола», а также дублирование сравнительной степени на лексическом уровне с помощью вводного предложения пояснительного характера. Цветаева подчеркивает, что одно из понятий превосходит другое, так как сравнительная степень служит для сопоставления, сравнения. Но так ли это? Может быть, написав в скобках «сравнительная степень», Цветаева как бы «смеется», подразумевая, что бесполезно среди пепла и золы искать, что чище. Получается в полной мере игра с языком. *Последнее* – значит самое минимальное от того, что сгорело. Интересно, что, сравнивая, поэт опирается на окказиональную форму прилагательного «последний». Е.Н. Ремчукова отмечает, что в прозе Цветаевой представлен широкий диапазон неузуальных грамматических рефлексивов. Это, по мнению исследователя, свидетельствует о высокой степени антидогматизма в отношении Цветаевой как языковой личности к языковой норме [7, с. 70–72].

Таким образом, в прозе Цветаевой мы можем найти как лексические рефлексивы, так и грамматические. Осмысление различных слов, понятий происходит у нее сначала на уровне образов. Метатекстовые комментарии этой творческой личности выделяются высокой степенью субъективности и ассоциативности, существенно отличающей их от проявлений метаязыковой рефлексии рядовых носителей языка. Также, главной частью речи для Цветаевой является глагол. Движения, действия значат для нее очень многое.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрусенко Е.А. Метаязыковая рефлексия в художественных текстах В. П. Астафьева: дис. … канд. филол. наук. Кемерово, 2012.

2. Батулина А.В. О метаязыковых контекстах в массовой литературе // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. № 4. С. 1041–1050.

3. Бондарко А.В. Варианты классификации категорий и разрядов в сфере грамматики // Горизонты современной лингвистики. Традиции и новаторство. Сб. в честь Е. С. Кубряковой. М., 2009. С. 21–26.

4. Вепрева И.Т. Метаязыковой привкус эпохи: избранные работы последнего десятилетия. Palmarium Academic Publishing, 2014. 223 с.

5. Колосовская Л.В. Метаязыковая рефлексия в эпистолярных текстах М. И. Цветаевой // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения: сборник материалов III (XVII) Международной конференции молодых ученых (18-23 апреля 2016 г.). Томск, 2016. № 17. С. 100–102.

6. Ляпон М.В. Проза Цветаевой: опыт реконструкции речевого портрета автора. М.: Языки славянской культуры, 2010. 528 с.

7. Ремчукова Е.Н. Креативный потенциал русской грамматики: дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. М., 2005.

8. Смирнова Н.Г. Метаязыковая рефлексия в историческом тексте В.О. Ключевского // Дискуссия. 2011. № 4. С. 51–54.

УДК 811.161.1’271: 004.378.5

Зарембо Юлия Сергеевна, магистрант, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ МЕДИАКОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

TEACHING THE CULTURE OF MEDIA COMMUNICATION IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN SECONDARY SCHOOLS (FROM WORK EXPERIENCE)

Статья посвящена обучению медиакоммуникации на занятиях внеурочной деятельности. Автор акцентирует внимание на том, что медиатексты, используемые в качестве дидактического материала, способствуют развитию культурного кругозора и положительно влияют на общее речевое развитие школьника. В статье обосновывается необходимость обучения медиакоммуникации в школе, так как медиапространство формирует систему взглядов и ценностей современного школьника.

Данная статья предназначена для учителей и студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: *медиакоммуникация, информационная среда, современный школьник, внеурочная деятельность, образовательная среда.*

В период формирования и развития личности школьника особую важность имеет информационная среда, которую представляет интернет-пространство. В жизни школьника медиакоммуникация является не просто источником информации, но имеет и образовательное значение, так как формирует систему взглядов и ценностей.

Согласно мнению Шилиной М.Г., медиакоммуникацию можно рассматривать «как процесс создания, трансляции, обмена информацией медиа в индивидуальном, групповом, массовом формате по различным каналам при помощи различных коммуникативных средств (вербальных, невербальных, аудиальных, визуальных, проч.)» [6, с. 1], то есть медиатексты можно отнести к основным средствам получения информации, которая формирует речевую культуру современного школьника.

Медиатексты являются неотъемлемой частью жизни подростка, ежедневно школьники встречаются с данными текстами, воспринимают, осмысливают и создают собственные тексты в силу своего информационно-культурного опыта. Таким образом, в интернет-пространстве у школьника формируется определенная культура общения. Именно интернет-пространство для современного школьника является основным источником информации, поэтому особая роль должна отводиться обучению медиакультуре и работе с медиатекстами в школе. В связи с этим в современном образовании процесс преподавания и обуче-

ния требует иные форматы работы. Возникает потребность в формировании медиакомпетенции и изучении медиакоммуникации.

Согласно мнению Бондаренко Е.А., «формирование информационной культуры возможно только в процессе целенаправленной работы учителя и ученика» [1, с. 2]. Для того чтобы организовать работу по формированию медиакультуры, необходимо активное включение медиаобразования в учебный процесс. Можно отметить, что в рамках Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования развитие медиакоммуникации можно реализовать посредством внеурочной деятельности. Обучение культуре медиакоммуникации в рамках внеурочной деятельности позволит ориентироваться на личность ребенка: расширит социальный кругозор школьника, обучающиеся получат знания о различных формах, средствах и каналах коммуникации. Приоритетом таких занятий является формирование межпредметных умений и навыков.

Знания о культуре общения в Интернете позволят учащимся развивать социальный кругозор и общую коммуникативную культуру, способствовать их речевому развитию. Используя различные информационно-компьютерные технологии и лингводидактический и коммуникативный потенциал медиатекстов, обучающиеся научатся выделять главное, анализировать, выделять «отрицательный материал», совершенствовать орфографическую грамотность и развивать коммуникативные компетенции. Занятия такого типа, безусловно, требуют новых методических умений и знаний. Включение медиатекстов на любом этапе урока активизирует творческие и языковые способности, обучающийся учится осмысливать текст и рефлексировать.

В рамках внеурочной деятельности в 2020/2021учебном году среди школьников 9-х классов МАОУ «Лицей № 8» г. Томска автором статьи был апробирован курс «Язык интернета: правила общения в сети». В качестве дидактического материала для внеурочных занятий были использованы медиатексты разного формата из медиаблогов, социальных сетей, тексты средств массовой информации, интервью на площадке «Ютуб» и др., так как для формирования коммуникативной компетенции медиакультуру нужно визуализировать. Занятия показали, что медиатексты в качестве анализируемого материала актуальны и интересны школьникам. В процессе работы подростки выделяли специфику интернет-общения, определяли в тексте сленговые и иноязычные слова, орфографические нарушения, намеренное искажение слов, графические средства общения, моделировали ситуацию деловой переписки, с интересом изучали темы по этике общения в Сети. Для школьников были полезны занятия на тему «Достижение цели общения», включающие выражение своего мнения, обучение мастерству аргументации, правилам ведения спора. Обучающиеся работали в группах, создавали личные сообщения и развивали речевую культуру.

Апробация данного курса позволяет сделать вывод о том, что школьники 9-х классов, изучая культуру медиакоммуникации, получили всесторонние знания о культуре общения в Интернете, углубили знания по разделам лингвисти-

ки и речевому этикету. Как показал контрольный срез, курс «Язык интернета: правила общения в сети» способствовал развитию логического мышления, коммуникативных и языковых навыков школьников. По результатам диагностики 86 % обучающихся полностью усвоили материал внеурочного курса и лишь 14 % школьников испытали затруднения при выполнении некоторых заданий.

Можно отметить, что обучение медиакоммуникации позволяет развить важные для обучающихся универсальные учебные действия (УУД), что согласуется с требованиями ФГОС:

– формулировать и грамотно создавать тексты сообщений электронного характера с учетом языковых норм русского языка;

– анализировать и синтезировать необходимую информацию;

– использовать основы культуры общения в электронных ресурсах;

– проводить исследование самостоятельно на основе применения методов наблюдения и эксперимента;

– использовать коммуникативно-эстетические возможности русского языка [5].

Программа курса по изучению культуры медиакоммуникации нацеливает на всестороннее изучение культурных процессов в интернет-пространстве. Данный курс может иметь и интегративный характер, включать в себя сведения различных других образовательных курсов: русского языка, иностранного языка, ИКТ.

Так как на внеурочных занятиях отдается предпочтение личностно ориентированному подходу, можно реализовать работу, используя различные технологии. Технология развивающего обучения создаст условия для развития психологических особенностей учащегося: способностей, личных качеств и взаимоотношений с окружающими. Применение информационно-коммуникационной технологии способствует обеспечению гармоничного развития личности. В процессе обучения возможно применение технологии коллективного взаимодействия, которая поможет всем участникам учебного процесса взаимодействовать друг с другом. Проектная технология развивает у учащихся инициативность, способствует творчеству.

Практические и проектные занятия, реализованные в рамках внеурочной деятельности, способны закрепить и углубить изученный материал. Работа с медиапроектами позволит анализировать и синтезировать многоаспектный материал, реализовать творческие идеи. У школьников появится возможность познакомиться и поработать с различными форматами подачи информации: читательским блогом, лонгридом, буктрейлером и др. Обучающийся самостоятельно сможет оценить свои речевые способности и потребности, а также проработать маршрут успешного усвоения материала.

Таким образом, обучение медиакомуникации в школе становится необходимым элементом образовательной среды. Внедрение элементов медиаобразования через систему дополнительного образования позволит школьнику повы-

сить осведомленность о функционировании медиатекстов в интернет-пространстве, сформировать критическое мышление, развить навыки самовыражения и эстетические качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаренко Е.А. Технологии медиаобразования в современной школе // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка. 2013. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-mediaobrazovaniya-v-sovremennoy-shkole (дата обращения: 13.09.2021).

2. Губанова А.Ю. Медиаконтент для детей как элемент образовательного процесса // Медиаобразование. 2017. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediakontent-dlya-deteykak-element-obrazovatelnogo-protsessa (дата обращения: 14.09.2021).

3. Молчанова Т.В. К сущности понятия «медиаобразование» // Magister Dixit. 2011. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-suschnosti-ponyatiya-mediaobrazovanie (дата обращения: 13.09.2021).

4. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности // Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного среднего образования URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 13.09.2021).

6. Шилина М.Г. Медиакоммуникация: тенденции трансформации. Новые парадигмы исследований массовых коммуникаций // Медиаскоп. 2009. № 3. С. 6–22.

УДК: 811.161.1′373.45′42

Истомина Анастасия Леонтьевна, аспирант,
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

АНГЛИЦИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: КЛАССИФИКАЦИЯ

ANGLICISMS IN MODERN RUSSIAN ECONOMIC DISCOURSE: CLASSIFICATION

В данной статье рассматривается вопрос функционирования англицизмов в современном русском экономическом дискурсе, их классификации. Актуальность данной темы обусловлена недостаточной изученностью англицизмов в современной лингвистике. Целью данного исследования является фиксация наиболее частотных англицизмов в текстах экономического дискурса и их классификация. Методом сплошной выборки нами были выделены наиболее часто встречающиеся англицизмы. Анализ функционирования англицизмов в текстах экономического дискурса позволил говорит об их частотности, обусловленной как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. Активное употребление лексем английского происхождения позволил выделить различные их типы.

Ключевые слова: *экономический дискурс, русский язык, английский язык, заимствование, англицизм.*

В рамках данной статьи рассматривается функционирование англицизмов, «английское слово, или словосочетание, или фразеологизированное предложение, перенесенное в русский язык из английского, прошедшее определенную трансформацию или оставшееся в своем оригинальном облике» [4, с. 43]. Материалом исследования послужили тексты экономического дискурса – статьи электронных и печатных экономических журналов: «Креативная экономика», «Торгово-экономический журнал», «Лидерство и менеджмент», «Аналитический банковский журнал», «Национальный банковский журнал», журнал «Деньги», журнал «Финансы и кредит», журнал «Международный бухгалтерский учет», «КоммерсантЪ-Деньги», «Финансовый менеджмент», «Современный предприниматель», «Вопросы экономики».

Характерной чертой экономического дискурса, «вербализованной речемыслительной деятельности в сфере экономики, представляющей собой некоторую структуру как результат речемыслительной деятельности (в собственно лингвистическом плане) и общий для коммуникантов мир (в экстралингвистическом плане)» [8, с. 33], является частотное употребление заимствованной лексики, в том числе англицизмов, изученное в современной лингвистике не в полной мере. Этот фактор и обусловливает актуальность настоящего исследования, цель которого – фиксация наиболее частотных англицизмов в текстах экономического дискурса, их классификация.

Отметим, что активное использование экономических терминов и терминологических единиц связано прежде всего с экстралингвистическими факторами: непрерывным экономическим прогрессом, активным пользованием Интернетом, свободным передвижением людей по миру, развитием культурного обмена, заимствованием западного опыта управления экономикой.

В ходе анализа методом сплошной выборки были выделены лексемы английского языка: *кредит, инвестор, транзакции, менеджер, факторинг, ликвидный, фьючерс, дисконт, дистрибьютер, мерчант, банкинг, мерчендайзер, варрант, маркетинг, консалтинг, ритейл, мерчендайзинг, брокер, дилер, экспорт, импорт, аутсорсинг, демпинг, трансфер, фрилансер, концерн, флиппинг, маркет-мейкер, бенчмаркетинг, ребрендинг, рестайлинг* и др.

Составим типологию англицизмов **на основании причин заимствования**.

1. Потребность в наименовании новых процессов и явлений в экономической сфере, например, названия новых профессий или занятий: *брокер (broker), дилер (dealer), маркет-мейкер (market-maker)*.

(1) *Необходима подготовка специалистов нового профиля, технологических* ***брокеров****, владеющих знанием рынка и спецификой формирования ценностного отношения* ***инвесторов*** *и потребителей к продукции предприятия* [13, с. 60].

2. Упрощение экономической терминологии за счет замены русского слова иностранным: *аутсорсинг (outsourcing)* вместо «работа по подряду/использование компанией внешних ресурсов»*, фрилансер (freelancer)* вместо «наемный специалист, выполняющий сдельную работу на заказ», *коворкинг (coworking)* вместо «коллективный офис для людей с разной занятостью»*, аутстаффинг (outstaffing)* вместо «переоформление работников в штат другой компании».

(2) *При организации образовательного* ***аутсорсинга*** *следует стараться обеспечить максимально возможное единство образовательной среды для всех реализуемых в компании видов обучения на принципах* ***аутсорсинга*** [5, с. 94].

3. Необходимость в специализации понятий: *бренд (brand), верификация (verification)*.

(3) *Образ компании должен «лепиться» годами, архитектурно выстраиваться в сознании собственных сотрудников, партнеров, референтных групп, общественности, в конце концов. Визуализация компании – это одна из первых стадий становления* ***бренда*** [1, с. 49].

4. Стремление субъектов экономического дискурса «идти в ногу со временем» посредством использования иностранного слова как более современного и престижного при наличии необходимого термина в русском языке: *паблисити (publicity), дедлайн (deadline)*.

(4) *Стратегический подход к формированию имиджа требует системного использования большого арсенала инструментов рекламных кампаний,* ***паблисити*** *с активным использованием масс-медиа* [2, с. 66].

5. Присутствие в мировой экономике определенных экономических терминов, сложившихся на основе английского языка: *импорт (import), экспорт (export), менеджмент (management), маркетинг (marketing)*.

(5) *На депозитные ставки существенное влияние оказывают три показателя из пяти: индекс выпуска товаров и услуг по базовым видам экономической деятельности,* ***экспорт*** *товаров,* ***импорт*** *товаров* [11, с. 57].

Интерес представляет и классификация **по тематическому признаку**, куда мы включили следующие группы:

1. Коммерческие термины – слова, относящиеся к торговле, то есть обороту, купле или продаже товаров. К данной группе относится наибольшее число англицизмов: *демпинг, дистрибьютер, импорт, экспорт, ритейл, мерчант, мерчендайзинг, аутсорсинг, маркетинг, бенчмаркетинг, ребрендинг, рестайлинг.*

(6) *Большая доля бюджетов информационных технологий торговых компаний все еще расходуется на совершенствование* ***мерчендайзинга****, корректировку логистических работ или организацию работы магазина* [3, с. 32].

2. Финансовые термины – слова, связанные с организацией финансов, денежным обращением и кредитом. Например: *варрант, кредит, дисконт, фьючерс, трансфер, ликвидный, транзакции, факторинг, банкинг, флиппинг, маркет-мейкер.*

(7*) В Западной Европе в настоящее время в большинстве стран существует по нескольку* ***факторинговых*** *компаний* [6, с. 40].

3. Названия профессий: *брокер, дилер, инвестор, фрилансер, менеджер, мерчендайзер.*

(8) *Дилеры принимают на себя инвестиционные риски, так как вкладывают собственные средства в предметы коллекционирования, но эти риски, как правило, не столь высоки вследствие того, что* ***дилеры*** *обычно хорошо знают рынок данных вещей* [12, с. 48].

4. Экономические объединения и структуры: *консалтинг, концерн*.

(9) *Однако стоит подчеркнуть, что на сегодняшний день* ***консалтинг*** *в сфере управления персоналом, как и* ***консалтинг*** *в сфере информационных технологий, использует виртуализацию чаще, чем другие области* ***консалтинга*** [7, с. 69].

В ходе анализа было замечено, что англицизмы могут функционировать как в структуре терминологической системы экономической науки, так и вне ее.

5. Термины, терминологические единицы: *кредит, инвестор, транзакции, менеджер, факторинг, ликвидный, фьючерс, дисконт, дистрибьютер, мерчант, банкинг, мерчендайзер, варрант, маркетинг, консалтинг, ритейл, мерчендайзинг, брокер, дилер, экспорт, импорт, аутсорсинг, демпинг, трансфер, фрилансер, концерн, флиппинг, маркет-мейкер, бенчмаркетинг, ребрендинг, рестайлинг.*

Термин «дисконт» встречается в экономической терминосистеме. Приведем пример из журнала «Финансы и кредит»:

(10) *Показано, как следует скорректировать отраслевые данные о значениях ROE, чтобы они могли служить оценкой ставки* ***дисконта****, понимаемой как средняя по отрасли норма дохода на вложенный капитал* [9, с. 34].

Такие слова, как *верификация, дедлайн, бренд,* встречаются также и в общеупотребительной лексике.

Например, англицизм «верификация» функционирует в текстах не только экономического дискурса, но и информационных технологий:

(11) *На современном этапе развития проектирования отечественных вычислительных систем формальная* ***верификация*** *пока не получила большого распространения. В настоящее время для проверки правильности разрабатываемой аппаратуры используется* ***верификация*** *моделированием, которая подразделяется на системную и автономную* [10, с. 1010].

Таким образом, анализ функционирования англицизмов в текстах экономического дискурса позволяет говорить об их частотности, обусловленной как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. Активное употребление лексем английского происхождения позволили выделить различные их типы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безпалова А.Г. Концептуальный подход к формированию бренда консалтинговой компании: локальный аспект // Лидерство и менеджмент. 2017. Т. 4, № 1. С. 45–53.

2. Воложанин К.Ю. По одежке встречают. Имидж как перспективный элемент коммуникационной политики организации в условиях кризиса // Креативная экономика. 2009. № 6(30). С. 59–67.

3. Дзюба М.В. Хай-тек розница. Необходимость и перспективы применения современных информационных технологий в сфере розничной торговли // Креативная экономика. 2008. № 6(18). С. 29–32.

4. Дьяков А.И., Чирейкина О.Ю. Англицизмы в русских термилогических системах. АНООВО ЦРФ СибУПК, Новосибирск, Россия// Международный научно-исследовательский журнал № 5(95). С.43–47.

5. Кротов А.Ю. Образовательный аутсорсинг как элемент управления современной компанией // Креативная экономика. 2014. № 2 (86). С. 88–99.

6. Кувшинова Ю.А. Этапы развития факторинга: история и современность // Финансы и кредит. 2004. № 30 (168). С. 40–45.

7. Лапенков В.Ю. Цифровая трансформация в консалтинге // Креативная экономика. 2019. Т. 13, № 1. С. 63–74.

8. Махницкая Е.Ю. Современный экономический дискурс в когнитивной парадигме: монография. Ростов-на-Дону, 2007. 232 с.

9. Перевозчиков А.Г. Определение ставки дисконта на основе отраслевых данных о рентабельности собственного капитала (ROE) // Финансы и кредит. 2006. № 6 (210). С. 34–36.

10. Ровнягин М.М., Лебедев М.С., Чудновский А.Л. / Современные методы верификации и особенности их применения // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2011. №7. С.1009–1019.

11. Симакова И.Н. Анализ зависимости общих макроэкономических и кредитно-денежных показателей // Финансы и кредит. 2013. № 45 (573). С. 55–57.

12. Сухарев А.Н. Коллекционирование как экономическое явление // Финансы и кредит. 2014. № 29(605). С. 45–51.

13. Устинова Л. От идеи к производству // Креативная экономика. 2009. № 10 (34). С. 56–60.

УДК 800

Кондарина Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный областной университет, г. Москва, Россия

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В СУДЕБНОЙ РЕЧИ

PRECEDENT PHENOMENONS IN JUDICIAL SPEECH

В статье рассматриваются особенности употребления прецедентных текстов в речах юристов XIX–XXI вв., анализируются типы прецедентных текстов и их функции. Прецедентные тексты рассматриваются как эффективное средство эмоционального и психологического воздействия на аудиторию, как дополнительная аргументация. В статье обосновывается частотность обращения к библейским текстам, литературным и другим источникам историко-культурного контекста.

Ключевые слова: *прецедентный текст, прецедентное высказывание, судебная речь, судебный дискурс.*

Прецедентность как лингвистическое явление привлекает внимание многих исследователей. Термин *прецедентный текст* ввел в научный обиход Ю.Н. Караулов. Он относил к прецедентным имена литературных персонажей и известных исторических личностей, названия художественных произведений и имена их создателей, значимые исторические и культурные события, цитаты и пр., отмечая прежде всего значимость для представителя социума познавательной и эмоциональной функций таких текстовых реминисценций. Характерной особенностью прецедентных текстов Ю.Н. Караулов считал их «реинтерпретируемость», способность «перешагивать рамки словесного творчества, где исконно возникли», и воплощаться в других видах искусств [5, с. 217].

В работах Ю.Е. Прохорова понятие *прецедентные тексты* рассматривается как неотъемлемая часть «языковой культуры данного этноса, использование которых связано с их реализацией в достаточно стереотипизированной форме в стандартных для данной культуры ситуациях речевого общения» [9, с. 155]. Главное внимание Ю.Н. Прохоров уделяет прагматической функции прецедентных текстов, так как их реализация в процессе коммуникации помогает определить социальные, культурные, интеллектуальные статусы коммуникантов.

По мнению В.В. Красных, прецедентные феномены надо изучать как явления когнитивного, а не лингвистического плана, поскольку именно «в когнитивной базе хранится инвариант восприятия прецедентного текста, но не сам прецедентный текст» [6, с. 8].

Прецедентные тексты тесно связаны с культурными традициями, отражают особенности коммуникации в рамках определенного дискурса. Узнавание прецедентного текста представителями социума связано, с одной стороны, с соблюдением стандартов в заданной ситуации общения, с другой же – с инди-

видуальными особенностями восприятия информации реципиентом. На успешность декодирования исходной информации будет оказывать влияние ряд факторов: знание культурных «знаков», принадлежность к одной или разным национально-культурным традициям участников коммуникативного процесса, условия речевой ситуации. При каждом новом воспроизведении прецедентный текст способен наполняться новым смыслом. В связи с этим термин *прецедентный текст* часто рассматривают во взаимосвязи с понятием *интертекстуальность*. В ряде научных работ понятие *прецедентный феномен* выступает базовым, родовым для таких терминов, как прецедентные тексты, прецедентные жанры, прецедентные высказывания, ситуации, имена, образы.

Под *прецедентным феноменом,* разделяя точку зрения В.В. Красных, мы будем понимать лингво-культурные факты, хорошо известные и понятные всем представителям данного социума, имеющие «общий, обязательный для всех носителей данного ментально-лингвального комплекса, национально-детерминированный и минимизированный инвариант его восприятия <…> который и делает все апелляции к прецедентному феномену прозрачными, понятными, коннотативно окрашенными» [6, с. 9].

Наиболее исследованной областью применения прецедентных феноменов является художественная литература, менее изучены прагматические функции прецедентных текстов в публицистике, в научных текстах, судебной речи. Анализ затрудняет сложность классификации прецедентных текстов, характер введения их в авторское высказывание (прямое или косвенное использование), развитие коннотативных значений в условиях определенного дискурса.

Обращение к прецедентным текстам помогает выделить и охарактеризовать вербальные модели поведения участников коммуникации. Это особенно важно при изучении роли прецедентных текстов в устных жанрах, таких как судебная речь.

Судебный дискурс предполагает использование стандартизированных коммуникативных моделей, в основе которых лежит эффективная реализация статусных ролей, развертывание диалога между обвинителем и защитником. Судебная речь при всей своей объективности не чужда индивидуальным авторским оценкам. Судебная речь ориентирована не только на непосредственного оппонента, но и на достаточно массовую и разнородную аудиторию в зале суда, поэтому юридическая риторика опирается и на логические аргументы, и на психологические доводы, использует эмоциональные средства воздействия.

Прецедент – термин, принадлежащий юридической терминосистеме (от лат. *praecedens* (*praecedentis*) – идущий впереди, предшествующий), используется в значении «случай, имевший ранее место и служащий примером или оправданием для последующих случаев подобного рода» [12]. Применительно к сфере судебного дискурса необходимо различать понятия правовой прецедентности и лингвистической прецедентности. В законодательстве многих стран судебный прецедент является источником права, но не в российском судопроизводстве и судоговорении. В статье З.В. Баишевой «Прецедентность в

судебной речи» приводятся данные исследования текстов судебных выступлений известного русского юриста А.Ф. Кони: в трех кассационных заключениях, рассчитанных на профессиональную аудиторию юристов, А.Ф. Кони использовал 39 ссылок на юридический прецедент, тогда как в суде присяжных заседателей в 16 выступлениях было упомянуто 14 ссылок [3, с. 53].

В юридической полемике наиболее эффективно работают речевые средства воздействия на чувства и эмоции слушателей. Зачастую для юриста важным представляется донести до аудитории не только факты, но и мысли, образы, эмоции. В таких речевых ситуациях автор юридического текста намеренно прибегает к использованию языковых средств, предполагающих вариативность восприятия, игру смыслов. Образные ассоциации, лежащие в основе прецедентных феноменов, помогают реципиенту осмыслить полученную информацию. Обращение к прецедентным текстам, именам, образам в судебной речи связано с необходимостью выразить позицию, дать оценку событиям, передать некий смысл (зачастую не прямо, а иносказательно). При интерпретации фактов, событий необходимо передать всю сложность взаимосвязей различных элементов текста на разных его уровнях (звуковом, лексическом, синтаксическом и др.), создающих в совокупности образную картину. Не менее важным представляется и ориентация на реципиента юридического текста (речи). Интерес рядового носителя языка к тексту (в том числе и юридическому) как к продукту речевой деятельности может быть определен необходимостью решения конкретной практической задачи. В этом случае интерпретация смысла самим автором текста неизбежно вызовет вариативность его понимания реципиентом. Введение прецедентных текстов в судебную речь, как правило, связано с ожидаемой реакцией слушателей.

Частотность использования в судебных выступлениях прецедентных текстов связана с индивидуальными личностными особенностями юристов, уровнем их культуры, наличием развитых коммуникативных навыков. Эти показатели необходимо учитывать при анализе прецедентных текстов в судебном дискурсе. Но не менее важны и внешние факторы: национальный менталитет, система нравственных и моральных ценностей в ту или иную эпоху, культурные предпочтения, политические и социальные реформы.

Так, судебная реформа 1864 года в России провозгласила принципы гласности, открытости, состязательности в судопроизводстве и судоговорении. Судебные процессы пользовались не меньшей популярностью у населения, нежели театральные постановки. Имена российских юристов были хорошо известны. Судебные ораторы должны были говорить с аудиторией на одном языке. В этот период чаще всего в залах суда звучат цитаты из текстов Священного Писания, упоминаются библейские имена и заповеди. Отсылки к библейским сюжетам используются адвокатами с целью вызвать сострадание у присяжных заседателей к раскаявшемуся преступнику:

«Рассудите по-человечески, себя на его место поставите, а не по фарисейской правде, видящей у ближнего в глазу спицу, у себя не видящей и бревна, на людей возлагающей бремя закона, а себе оставляющей легкие ноши» [7, с. 504].

Прецедентные имена и тексты включаются в призывы о милосердии и снисхождении к «блудному сыну»:

«Я его люблю, как любит мать своего несчастного сына; Моша – это мой Иосиф, которого все продают, к кому он братски обращается» [1, с. 101].

«Его грех перед Богом и кровавый призрак его жены – во всем своем ужасе останутся с ним неразлучными до конца» [2, с. 134].

Обвинители также охотно цитируют библейские тексты, напоминая не только о юридической силе земных законов, но и о христианских заповедях.

Для судебного оратора важно воссоздать картину преступления, нарисовать портреты обвиняемого и обвинителя, они мыслят и говорят образами, воздействуя на воображение слушателей. Библейские тексты отличаются пафосностью, вызывают у верующих людей эмоциональный отклик.

Факты истории также хорошо знакомы слушателям судебных прений этой эпохи. В залах суда в конце XIX – начале XX в. юристы легко увлеченно оперируют отсылками к прецедентным событиям, сопоставляя факты истории и современную реальность. Хорошо известна речь Ф.Н. Плевако «О старушке и чайнике», в которой блестяще была приведена риторическая аргументация с опорой на исторические параллели:

«Много бед, много испытаний пришлось перенести России за ее больше чем тысячелетнее существование. Печенеги терзали ее, половцы, татары и поляки. Двунадесять языков обрушились на нее, взяли Москву. Все вытерпела, все преодолела Россия, только крепла и росла от испытаний. Но теперь, теперь… Старушка украла старый чайник ценою в 30 копеек. Этого Россия уж, конечно, не выдержит, от этого она погибнет безвозвратно!» [8, с. 568].

Интересно, что уже в наши дни сама речь Ф.Н. Плевако была использована в качестве прецедентного феномена, но уже в рамках политического дискурса.

Судебный процесс по делу пропавшей Сарры Модебадзе вызвал резонанс по всей России. П.А. Александров, выступил на суде противников предрассудков и невежества: «На другой день – слилат-дам – кровавый навет, столь памятный еврейству по средневековым кострам, пыткам, мучениям, гонениям всякого рода» [1, с. 78].

Литературные цитаты, упоминание прецедентных имен русских и европейских писателей и поэтов встречаются в текстах судебных речей значительно реже цитат из текстов Священного Писания. В качестве знакомого литературного материала юристы используют тексты И.А. Крылова, Н.А. Некрасова: «Нам все бы хотелось, чтобы ларчик похитрее открывался» [4, с. 396].

Это говорит о том, что для большинства населения именно библейский текст содержал основные культурные ценности.

В XX столетии советские юристы редко прибегают к использованию прецедентных текстов как средства риторического воздействия. В качестве прецедентных имен используются имена политических лидеров, что обусловлено влиянием идеологических и политических установок. В текстах судебных ораторов этого периода можно встретить только косвенные отсылки к библейским текстам в виде библейских фразеологизмов (высеченные на камне, камень преткновения и др.)

В настоящее время наблюдается возвращение к лучшим традициям русской адвокатуры XIX столетия. Защитительные речи эмоциональны, стилистически разнообразны, богаты прецедентными текстами. Наиболее частотны литературные прецедентные феномены. Приведем несколько цитат из судебных речей Г.М. Резника в защиту В. Поэгли и Г. Пасько:

«Ставшую крылатой цитату братьев Вайнеров “Вор должен сидеть в тюрьме” Поэгли использовал в подзаголовке своей статьи для информации о Грачеве как о должностном лице, совершившем преступление по службе» [11].

«Но поскольку наш простолюдин не утомлен, как выразился бы Михаил Зощенко, высшим образованием…» [Там же].

«Тоталитаризм ушел пока только из Конституции, федерального законодательства да внешней политики, но, как Дракон в сказке Шварца, остался в мышлении и действиях представителей власти и душах людей» [10].

Анализ судебных речей Л.А. Гельфанда, В.И. Сергеева, А.А. Куприянова, Г.М. Резника и других современников показывает насыщенность юридической речи явными и косвенными цитированиями в качестве прецедентных текстов. Таким образом, можно утверждать, что в современной юридической речи прецедентные тексты также выполняют функцию воздействия, они используются с целью установления контакта со слушателями на вербальном и культурном (символическом, знаковом) уровнях.

Прецедентные феномены в судебном дискурсе разнообразны, частотность обращения к прецедентным текстам связана с господствующими в определенную эпоху культурными традициями, политическими и идеологическими установками, запросами социума.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров П.А. Речь по делу Сарры Модебадзе // Судебные речи известных русских юристов. М., 1958. С. 77–122.

2. Андреевский С.А. Речь по делу Андреева // Судебные речи известных русских юристов. М., 1958. С. 125–135.

3. Баишева З.В. Прецедентность в судебной речи // Правовое государство: теория и практика. № 3 (21), 2010. С. 52–56.

4. Карабчевский Н.П. Речь по делу Мироновича // Судебные речи известных русских юристов. М., 1958. С. 378–397.

5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 6-е изд. М.: ЛКИ, 2007.

6. Красных В.В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. М.: Филология, 1997. Вып. 2. С. 5–12.

7. Плевако Ф.Н. Речь по делу Грузинского // Судебные речи известных русских юристов. М., 1958. С. 491–505.

8. Плевако Ф.Н. Речь в защиту старушки // Судебные речи известных русских юристов. М., 1958. С. 565–570.

9. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1996.

10. Резник Г.М. Речь по делу Пасько Г. 2002. URL: http://bellona.ru/2002/06/25/rech-advokata-genri-reznika/ (дата обращения: 29.10.2021).

11. Резник Г.М. Речь по делу Поэгли П.Ю. 1995. URL: http://lektsii.org/13-2209.html (дата обращения: 29.10.2021).

12. Словарь иностранных слов / сост. Н.Г. Комлев. М., 2006.

УДК 81’42

Криволуцкая Маргарита Аюшеевна, аспирант,
Томский государственный университет, г. Томск, Россия

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СУБЪЕКТА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ (НА ОСНОВАНИИ СБОРНИКОВ «ЧЕРНАЯ БАБОЧКА», «РАССКАЗЫ О ЛЮБВИ», «ДВА ЦАРСТВА»)

PRESENTATION OF THE SUBJECT OF THE EMOTIONAL STATE IN THE WORKS OF L. PETRUSHEVSKAYA (BASED ON THE COLLECTIONS "BLACK BUTTERFLY", "STORIES ABOUT LOVE", "TWO KINGDOMS")

Статья посвящена специфике репрезентации субъекта эмоционального состояния (ЭС) в малой прозе Л. Петрушевской. Материалом послужили рассказы, вошедшие в сборник «Черная бабочка», «Рассказы о любви» и «Два царства». Объектом исследования являются высказывания, представляющие ситуацию ЭС. Особое внимание уделяется рассмотрению субъекта ЭС в разных типах эмоций – *положительных*, *отрицательных* и *нейтральных*. В ходе исследования были выявлены разные способы номинаций субъекта ЭС, подчеркнуты характерные языковые средства для определенных видов эмоций. Работа выполнена в русле семантического синтаксиса.

Ключевые слова: *семантический синтаксис, эмоциональное состояние, субъект, Петрушевская, репрезентация.*

Творчество Л. Петрушевской – феномен в русской литературе. Ее произведения никого не оставляют равнодушными: герои и их проблемы проникают в сознание читателей, вызывая неоднозначную реакцию – или жалость, или отвращение. Автор реалистично изображает персонажей, балансирующих на грани жизни и смерти, бедности и нищеты, добра и зла. Вечная борьба приводит к тому, что герои живут в постоянном стрессе, надрыве.

Тема репрезентации внутреннего мира и переживаний является одной из актуальных, данный вопрос частично отражен в работах исследователей (Т.Г. Прохоровой, Г.И. Плехановой, Н.В. Каблуковой, Т.Н. Макаровой и др.), но не освещен в полной мере. В произведениях Л. Петрушевской большое внимание уделяется внешнему аспекту персонажа в противовес внутреннему. Детальное описание человеческого тела и его физиологических процессов сквозь призму быта указывает на сильное биологическое начало, присутствующее в героях. Однако герои также способны испытывать разные эмоции, в большинстве своем это отрицательные эмоции, такие как *страх*, *ненависть*, *злость*, *зависть*, *печаль*, *тоска* и др.

Цель исследования – выявить особенности репрезентации субъекта в ситуации ЭС. *Материалом* для анализа послужили высказывания, описывающие

эмоциональное состояние персонажей в сборниках «Черная бабочка», «Рассказы о любви» и «Два царства».

В результате было отобрано более 800 высказываний с семантикой эмоционального состояния, 10 % из которых составляют положительные ЭС, например, *радость: … однажды даже пришла* ***радостная*** *с какой-то предыдущей дверочкой от хлева, на которой было написано известкой «коза»* («Богиня Парка»). Нейтральные ЭС представлены 2 % (*спокойствие*, *изумление*, *удивление*): *Девушка в змеиной шкурке остановилась рядом с ним, плечом к плечу, и тоже замерла,* ***как будто обретя покой*** («Нагайна»). Остальные 88 % репрезентируют отрицательные ЭС – *Юля почувствовала* ***леденящий страх****,* ***темный страх*** *здорового человека перед сумасшествием, которое может сорвать занавески с четырех окон за семь-восемь минут* («Где была я»). Разделение ЭС основывается на классификации В.Ф. Матвеева, которая представлена в книге «Медицинская психология», с учетом авторских правок.

Эмоциональное состояние в работе определяется как скрытое от посторонних глаз состояние, которое переживает субъект в определенной ситуации. Классическая модель ЭС двухкомпонентна: состоит из *субъекта* и *предиката*. К семантическим признакам ЭС относят *статичность*, *длительность*, присущие предикату, и признак инактивности – приписывается субъекту. *Инактивность* определяется как отсутствие возможности контролировать сложившуюся ситуацию или прекратить ее, поскольку ситуация возникает помимо воли и желания субъекта [3, с. 3]. Следует отметить, что *инактивность* не подразумевает пассивное поведение субъекта, он может совершать активные физические действия, находясь в определенном ЭС: ***Она бежала сломя голову, не различая сквозь слезы ступенек,*** *она выскочила на дорогу чуть ли не под автобус, раздался визг тормозов, но она промчалась дальше как вихрь, спасаясь, понеслась среди домов напрямик, вылетела на магистраль и стала ловить машину, тряся рукой и подпрыгивая* («Порыв»).

В модели ЭС исследователи Г.И. Кустова, Анна А. Зализняк, В.М. Вольф и др. значительное внимание уделяют предикату ввиду того, что он обладает специфическими признаками: длительность на отрезке временной оси, ориентированность на субъект, статичность и др. Но с точки зрения антропоцентрического подхода субъект является носителем состояния, поэтому анализ способов репрезентации субъекта ЭС позволит рассмотреть не только языковую специфику малой прозы Л. Петрушевской, но и увидеть художественную картину мира писательницы.

Субъект выражается личным местоимением, одушевленным существительным, в некоторых случаях неодушевленным, а также встречаются высказывания без субъекта.

Отсутствие субъекта характерно для ситуации диалога: *– Как бы я хотела! – вдруг зарыдала она. – Девочка моя!* («Кредо»); *Жена взяла трубку и тут же стала рыдать: – Ты! Ты! Где ты бродишь! Ее труп увезли, мы не знаем куда! А ты шляешься! И ни копейки в доме! Даже на такси не могли найти! Ты*

забрал, да? («Дом с фонтаном»). Весь эмоциональный накал говорящего передается посредством вопросительных или восклицательных предложений. Во время диалога человек довольно быстро реагирует на речь собеседника, поэтому он склонен выражать свои эмоции через интонацию и сниженную лексику: – *Держи крепче! – сказал дедушка. – Иди в свою комнату, детка, иди. Иди с кошечкой. Ах ты, гадина, ах, сволочь. Добиралась с кошкой, дрянь такая. А? Доигралась. («Гигиена»).*

В утвердительных предложениях также встречается невыраженный субъект. Самый распространенный случай отсутствия субъекта, когда автор избегает большого количества повторов и субъект присутствует за пределами высказывания: *А секрет в том, что его* ***боятся****, вдруг да начнет оставаться (любимая фраза женщин: «Чувствую, что он начинает оставаться»)* («Ребенок Тамары»).

Далее рассмотрим местоимения в качестве субъекта состояния. Учитывая, что ситуация ЭС обладает признаком перцепции, то есть она наблюдается со стороны окружающими, и в рассказах описание ЭС субъекта идет преимущественно от лица повествователя, то в нашем материале местоимения 1-го лица встречаются редко. Данный факт свидетельствует о том, что герои Петрушевской не склонны к самоанализу, например, местоимение *мне* встречается всего в двух высказываниях: *Мне одной страшно* («По дороге Бога Эроса»). Местоимения 2-го лица используются чаще, но уступают по количеству местоимениям 3-го лица: *И она засмеялась, обнажив в улыбке большие зубы* («Черное пальто»); *Они проклинали тетку на все корки, они рассчитывали уехать в отпуск в военный санаторий, куда детей не брали* («Лабиринт»).

Преобладающим по количеству является субъект, выраженный существительным. Неодушевленные существительные зачастую выражены частями тела: *Глаза бабушки сияли* («Вольфганговна и Сергей Иванович»). Либо нередко встречающимся соматизмом *сердце*: *Сердце уже ни билось так гневно, утихло, опасность налета на дом со стороны родителей миновала, по крайней мере на сегодня…* («Лабиринт»). Характеристика состояния персонажа через описание сердца подчеркивает особую чувствительность героя, поскольку сердце – это самый чувствующий человеческий орган и остро реагирующий на те или иные события: *… вот тут материнское сердце дрогнуло…* («Чудо»).

Особого внимания заслуживают одушевленные существительные ввиду своего разнообразия и специфики. Собственные имена часто модифицируются автором для подчеркивания особенности персонажа, его внешности, социального статуса, его привычек. Творчество Л. Петрушевской отличается своим оригинальным стилем повествования, в том числе экспрессивностью и обилием окказиональных слов. Словотворчество коснулось и номинации субъектов ЭС.

В работе были выделены следующие виды номинаций:

1) уменьшительно-ласкательные имена: *Алешенька запер дверь, боясь, что придет она, Дарья!* («Порыв»);

2) усечение имени: *Они, Са и Со, смеются тихо и самоуверенно* («Са и Со»);

3) метафорическая номинация: *Заяц тогда, обливаясь слезами, стала искать выход из положения, как его будет искать каждый придавленный обстоятельствами человек* («Пляска смерти»);

4) номинация по гендерной принадлежности: *И тут он как окаменел, взрослый мужчина. Хорошо не заплакал* («Семь часов»);

5) индивидуально-авторские новообразования: *А Мулява безутешен, прижимается, ищет спасения, пытается радоваться, его благородное лицо меркнет, гаснет, растворяется в сумерках…* («Бессильные руки»);

6) номинация по социальной роли: *Мать кричала в бессильной муке: выпрямись, кулема!* («Лабиринт»);

7) номинация по роду деятельности: *Один рыбак, как-то зацепившись крючком о что-то неподъемное, взволновался, сбегал за маской, нырнул с набережной и наконец увидел на дне чудовище с рогами и с двумя колесами!* («Семь часов»);

8) номинация по действию субъекта: *Прилипла бежала рядом сияя* («Нагайна»);

9) номинация по типу голоса: *– Ты, – обрушилась сопрано на меццо, – ты откуда знаешь, любовница дядьки, ты не испытала еще в жизни такого счастья, как я!* («Призрак оперы»);

10) инициальная номинация: *В конце концов обозленный Д. сказал матери, что если они скоро не разъедутся, то через месяц он женится на Раисе Ивановне и приведет ее к себе в комнату* («Дорога Д.») и др.

Разнообразие видов и экспрессивность перечисленных номинаций субъектов ЭС указывает на важность имени персонажа для творчества Л. Петрушевской. Игра с именем – сокращения, окказионализмы, прозвища приводят к деперсонализации героев, когда основное «Я», состоящее из разных аспектов жизни, уходит на второй план, и внимание читателя концентрируется на отличительном признаке персонажа. В подобном авторском приеме кроется желание показать проблему природы человека, его сниженную социальную роль и вопрос самоидентификации.

Проведенный анализ репрезентации субъекта ЭС позволяет говорить о важности роли субъекта в ситуации эмоционального состояния. Именно субъект состояния является носителем состояния, он указывает на пассивность и невозможность контролировать внутреннее состояние несмотря на физическую активность. Субъект ЭС преимущественно выражен именем существительным, а также местоимением 3-го лица. В работе выделены высказывания с невыраженным субъектом ЭС, что говорит о желании автора избежать повторов.

Многообразие номинаций субъекта связано с актуальностью вопроса имени в творчестве писательницы. Благодаря ярко выраженной экспрессивности можно определить степень эмоциональности, отношение повествователя и

героя к определенному персонажу, характер героя, его социальную роль и отличительные черты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Плеханова И.И. Принципы художественной игры Петрушевской. М., 2019. 128 с.
2. Маркова Т.Н. Поэтика повествования Л. Петрушевской // Русская речь. 2004. № 2. С. 37–44.
3. Матханова И.П. Высказывания с семантикой состояния в современном русском языке: дис. … докт. филол. наук. СПб., 2001. 337 с.
4. Вольф Е.М. Эмоциональные состояния и их представления в языке // Проблемы интенсиональных и прагматических контекстов. М.: Наука,1989. С. 55–76.
5. Кустова Г.И. Типы производных значений и механизмы языкового расширения: монография. М.: Флинта, 2016. 468 с.
6. Шмелёва Т.В. Семантический синтаксис. Красноярск, 1994. 47 с.
7. Семантические типы предикатов // отв. ред. О.Н. Селиверстова. М.: Наука, 1982. 368 с.

УДК 821.661.1-31.09(045)

Красникова Елизавета Алексеевна, магистрант,
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТРАХА В РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА Г. ЯХИНОЙ «ЭШЕЛОН НА САМАРКАНД»

VERBALIZATION OF THE EMOTIONAL STATE OF FEAR IN THE SPEECH OF THE CHARACTERS OF THE NOVEL BY G. YAKHINA "ECHELON TO SAMARKAND"

Актуальность данной темы обусловлена интересом современной лингвистики к эмоциональности человека, а также к изучению механизмов и средств ее вербализации. В статье представлены результаты исследования способов вербализации эмоционального состояния страха в речи начальника эшелона Деева, героя романа Г. Яхиной «Эшелон на Самарканд». На основе анализа реплик начальника эшелона Деева и авторской речи были сделаны выводы о том, что вербализация эмоционального состояния может осуществляться прямо и косвенно. Наиболее характерной для начальника эшелона является косвенная вербализации страха, которая осуществляется через описание звуковых, психофизиологических и двигательных реакций персонажа.

Ключевые слова: *персонаж, художественное произведение, эмоции, эмоциональное состояние, страх, вербализация.*

Эмоции до сих пор остаются малоизученными и привлекают внимание многих ученых из различных отраслей знания, что придает исследованию эмоций междисциплинарный характер. Однако не только изучение самих эмоций является актуальным, их вербализация в речи и ее закономерности также нуждаются в исследовании. Этим и обусловлен выбор данной темы.

Эмоции (от лат. *emovere* – волновать, возбуждать) – это особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.), значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [1, с. 561]. Существует понятие базовых эмоций. Базовые эмоции (универсальные) – это эмоции, которые присущи всем здоровым людям и которые одинаково проявляются у представителей самых разных культур, проживающих на разных континентах. Согласно мнению Пола Экмана, выделяются следующие базовые эмоции: радость (довольство), удивление, печаль (грусть), гнев (злость), отвращение, презрение и страх [7, с. 12]. Кроме того, ученые также используют термин *эмоциональное состояние*, под ним в данной работе понимаются внутренние ощущения человека, которые он испытывает, переживая эмоции [8, с. 7].

В.И. Шаховский в работе «Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии» писал о том, что существуют разные способы вербализации эмоций и их внешних проявлений: прямая номинация, описание (дескрипция) и выражение [6, с. 19]. В своих статьях ученый рассуждает о существовании двух семиотических систем эмоций – Body language и Verbal language. Науке еще только предстоит изучить соотношение этих двух семиотических систем, но уже сейчас можно сказать о том, что невербальная семиотическая система превосходит вербальную, так как язык беднее действительности, его семантическое пространство не полностью покрывает весь мир [Там же, с. 26].

Вербализация эмоционального состояния персонажа литературного произведения осуществляется при помощи прямого упоминания названия эмоции и косвенного способа ее вербализации, который предполагает описание, содержащее имплицитное указание на эмоцию. В этом случае для определения той или иной эмоции читателю необходимо опираться на контекст произведения. В данной работе рассматриваются механизмы вербализации страха на материале романа Г. Яхиной «Эшелон на Самарканд» [9]. Нами был проведен анализ реплик начальника эшелона Деева, а также авторской речи.

Деев – это начальник следующего из Казани в Самарканд эшелона, в вагонах которого находятся 500 голодных детей. Важной и определяющей чертой данного персонажа является его жизнелюбие («*он любил жизнь и не любил смерть*»). Свою работу герой любил страстно, так как считал, что он сохранял жизнь, доставляя детей туда, где, возможно, у них был шанс выжить. Данная установка сказалась и на проявлении страха в речи начальника эшелона. Для Деева не характерен прямой способ вербализации эмоций, в том числе страха, открытое проявление которого может показать противнику уязвимость, слабость главного героя. Деев воспринимал свою работу как борьбу со смертью, поэтому его слово должно было помогать прокладывать путь к спасению детей.

В отобранном материале нами был найден один пример прямой вербализации страха при описании случая, происходящего на ссыпном пункте (такие пункты создавались в 20-е гг. XX в. с целью организации приема и хранения сельскохозяйственных продуктов):

«<…> Я же сейчас кричу все это, а сам ***боюсь до смерти****, аж челюсти сводит <…> – У меня и* ***руки от страха трясутся****, и внутри трясется все, будто лихорадка напала. Вы же нас, если что, как вшей раздавите, и пикнуть не успеем. Я, когда все это орал, одного только хотел – чтобы вы меня услышали».*

В данной ситуации Деев обнажает свои эмоции перед начальником ссыпного пункта для того, чтобы искренне показать свое отчаянное желание помочь детям и заручиться его помощью. Прямая номинация эмоции осуществляется при помощи устойчивых сочетаний разного типа: ***боюсь*** *до смерти* (глагольный тип номинации), *руки* ***от страха*** *трясутся* (субстантивный тип номинации).

Косвенно эмоциональное состояние может определяться через нейтральное описание таких внешних признаков, как звуковая, психофизиологическая и двигательная реакция [8, с. 11].

Обратим внимание на звуковые проявления страха, которые можно отметить в следующих репликах:

На ослабленных ногах Деев шагнул в помещение. Раскрытые ладони по-прежнему держал вытянутыми вверх. – Доброй ночи, товарищи, – ***произнес Деев тихо*** *(губы от волнения пересохли,* ***но голос не дрожал****).*

Да вы же их (кулаков) знаете! – Деев изо всех сил напрягал спину, чтобы не согнуться крючком перед хозяевами, и оттого ***голос звучал сдавленно, как простуженный.***

Голос героя описывается при помощи таких лексем, как *тихо, сдавленно, простуженный,* то есть в состоянии страха Деев начинает говорить приглушенно, но твердо и внятно, звучание его голоса не теряет четкости.

Стоит отметить, что страх в репликах проявляется также через молчание:

– Делать-то что, внучек? – ***Молчать****, – пояснил Деев на ходу. –* ***Что бы ни случилось – молчать.*** *И рожу корчить посуровее. Рожа нужна такая, чтобы от одного её вида молоко кисло. <…> Да если бы Деев и захотел – не смог бы рассказать о деталях будущего предприятия, сам представлял их смутно. Знал только: шагают они, казалось бы, по сухому лесу в ясный день, а на самом деле – по топкому болоту темной ночью. Неверный шаг – и сгинут. <…>* ***Очень хотелось откашляться, но показать слабину хоть и в этой малости было нельзя****.*

Когда Деев оказывается на ссыпном пункте и понимает, что любое проявление его слабости может привести к смерти, он пытается не показывать свой страх даже на звуковом уровне.

Также эмоциональное состояние страха Деева демонстрируется в романе через описание психофизиологических реакций. П. Корниенко и Н. Миронова в статье «Психотерапевтическая работа со страхом» отмечают, что страх, как психофизиологическая реакция, имеет известные физиологические проявления: выброс адреналина, учащенное сердцебиение, уменьшение глубины дыхания, повышенное потоотделение, определенные изменения позы тела [3].

Среди описаний психофизиологических реакций выделяется несколько групп:

1. Описание особенностей дыхания:

Деев, как увидел, аж дышать перестал*. Поднял глаза к небу: солнце – в зените. Нагнулся, будто шнурок на ботинке поправить, и тотчас – нырком, ползком – под вагонную сцепку, на тыльную сторону: пока паровая дымка в воздухе растворялась – растворился и он.*

Определить, что герой испытывает страх, помогает контекст, а также сочетание *дышать перестал*. В Национальном корпусе русского языка нами были найдены контексты с данным сочетанием, подтверждающие, что оно может использоваться для обозначения реакции организма на страх, а также сопутствующих эмоций и состояний (испуг, волнение):

А я сам от **испуга** *перестал дышать* и не мог тронуться с места… (Л.Н. Андреев. Набат,1901).

Ему казалось, что серебряная стрелка никогда не остановится. Он *перестал дышать*. От **страха и волнения** его начало тошнить (А.И. Пантелеев. Ленька Пантелеев,1938–1952).

Он прижался к углу, *перестал дышать*, даже зажмурился: так ему **страшно** было, что почему-нибудь не сбудется его страстное ожидание (Л.Н. Толстой. Два гусара,1856).

2. Описание других психофизиологических реакций (пересыхание горла, дрожь, повышенное потоотделение, увеличение частоты сердечных сокращений и т. п.).

– Я знаю, куда пришел. – ***Очень хотелось сглотнуть и увлажнить горло, но зев был сухой и шершавый, как наждак****. – А вы знаете, у кого в этом городе есть укрытые продукты.*

Грянул выстрел. Взвизгнуло и вздрогнуло где-то совсем рядом, справа, – пуля вошла в дверной косяк. И тотчас, почти без перерыва, – второй выстрел – в другой косяк, слева. <…> ***Сердце колотилось в животе, в горле и даже в кончиках вытянутых кверху пальцев****. <…>*

Приведенный пример состоит из реплик Деева, которые он произносит в Свияжском отделении ЧК. Можно сказать, что прийти туда ночью и прямо указать на сокрытие продуктов, – это подписанный смертный приговор для героя. Страх в данных репликах вербализуется при помощи описания физиологического процесса (пересыхание горла) как реакции на страх и сочетания *сердце колотилось*. У.К. Рамазанова в статье «Особенности обозначения страха в русских и лакских фразеологических единицах» отмечает, что одним из смыслообразующих компонентов при осмыслении страха является слово *сердце* [4, с. 142]. Глагол *колотиться* в словаре имеет значение «биться резкими толчками (о сердце)» [2]. Перечисление частей тела (живот, горло, кончики пальцев) гиперболизирует значение глагола.

Следующий пример связан с таким признаком проявления страха, как дрожь.

Утром я уезжаю. – Деев изо всех сил напрягал пальцы рук, ***чтобы не тряслись****.*

Они поднялись – фельдшер быстро и с облегчением, а Деев неспешно, <…> этим ***скрывая охватившую тело внезапную дрожь****.*

Лексема *дрожь,* имеющая в словаре значение «частое судорожное сокращение мышц (от холода, болезненного или нервного состояния и т. п.)» (Д. пошла по спине от страха у кого-л.) [2], обозначает характерную реакцию организма на страх, что подтверждается существованием в русском языке устойчивых сочетаний: *дрожать как осиновый лист, поджилки трясутся, бросает в дрожь.*

Эмоциональное состояние страха также может отражаться в движениях персонажа:

Заметил, что ***поднятые руки держит уже не по сторонам, а почти перед лицом*** *– будто защищаясь от пальбы.*

Поднятые вверх руки – это поза, с одной стороны, показывающая безоружность, безобидность человека, с другой стороны – поза жертвы, которая, испытывая страх за свою жизнь, говорит «сдаюсь!».

*Деев **изо всех сил напрягал спину, чтобы не согнуться крючком** перед хозяевами <…>.*

В невербальной коммуникации высоко поднятые плечи со слегка сутулой спиной и втянутым подбородком показывают беспомощность, страх, неуверенность человека. Деев пытается всеми силами скрыть от своих собеседников, что он чувствует, однако автор четко дает нам понять, в каком состоянии находится герой.

Также нами были найдены примеры, в которых использовался не один прием передачи эмоционального состояние главного героя, а целый комплекс «двигательная реакция + психофизиологическая реакция», что позволяет автору более полно представить картину происходящего:

На ослабленных ногах** Деев шагнул в помещение. **Раскрытые ладони по-прежнему держал вытянутыми вверх.

*При каждом выстреле **желудок** Деева **сжимался ледяным комом** – **кажется, сжимался и сам Деев, все более горбясь и скукоживаясь**.*

*Он **выставил растопыренные ладони вверх** – а **ладони-то влажные,** будто водой омытые, – и огляделся.*

Рассмотрим подробнее один из примеров:

*Грянул выстрел. <…> **Деев стоял неподвижно**. **Сердце колотилось** в животе, в горле и даже в кончиках вытянутых кверху пальцев. Глаза и нос щипало едко, но опустить хотя бы одну руку и оттереть лицо ладонью не решился.*

Выше нами уже было рассмотрено сочетание *сердце колотилось*. Сочетание *стоять неподвижно* синонимично глаголу *замирать (замереть)*. Одно из словарных значений данного глагола – «стать совершенно неподвижным; перестать двигаться, остановиться». (З. на месте. З. от **страха**) [2]. Автор изображает героя статично, Деев замирает от выстрела в ожидании дальнейших событий, но при этом мы видим описание его внутреннего состояния, бурную реакцию организма.

Стоит также обратить внимание на отдельные синтаксические особенности речи начальника эшелона Деева, например, им в большом количестве употребляются восклицательные предложения: *Сам детей накормлю! И сам довезу! Все у меня доедут до Самарканда, все до единого!* Как было сказано выше, страх, который испытывает Деев, прячется внутри героя, но практически не проявляется в его речи. Восклицание передает страх, отчаяние, желание Деева докричаться до собеседника.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Вербализация эмоционального состояния страха начальника эшелона Деева происходит путем прямой номинации эмоции и путем косвенного описания. В большинстве случаев вербализация страха происходит косвенно, что

обусловлено характером главного героя: явное проявление страха для Деева – это проявление слабости, которую он всячески старается скрыть.

2. Косвенная вербализация страха происходит путем описания внешних признаков проявления эмоции: звуковых, психофизиологических и двигательных реакций. Читатель, опираясь на свой личный опыт и контекст, самостоятельно воспроизводит ассоциацию внешних признаков проявления эмоций с самой эмоцией.

Автор, используя косвенные описания, «рисует» перед читателем картину происходящего, заставляя его самостоятельно воссоздавать в голове ту или иную ситуацию.

3. Страх Деева – это внутренний страх. Эмоциональное состояние данного героя сложное, так как тяжело в том или ином случае сказать, что он испытывает исключительно страх. Страху всегда сопутствуют отчаяние, волнение, желание быть услышанным собеседником.

Эмоции проявляются в его речи только благодаря большому количеству восклицательных предложений, которые отражают эмоциональное состояние персонажа, всё остальное проявляется на уровне невербальной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/ (дата обращения: 10.09.2021).

2. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. URL: http://www.gramota.ru/slovari/ (дата обращения: 10.09.2021).

3. Корниенко П., Миронова Н. Психотерапевтическая работа со страхом: психические механизмы и психодраматические варианты работы // Материалы 9-й Московской психодраматической конференции. 2012. URL: https://pavel-kornienko.ru/articles/psychotherapy-of-fear (дата обращения: 26.09.2021).

4. Рамазанова У.К. Особенности обозначения страха в русских и лакских фразеологических единицах // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. № 2. 2011. С. 141–145. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16406368 (дата обращения: 10.09.2021).

5. Шаховский В.И. Что такое лингвистика эмоций // Мир лингвистики и коммуникаций: электронный научный журнал. № 12. 2008. С. 22–30. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11790583 (дата обращения: 10.09.2021).

6. Шаховский В.И. Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии: учеб. Пособие по дисциплинам по выбору «Язык и эмоции» и «Лингвокультурология эмоций» для студ., магистрантов и аспирантов Института иностранных языков Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. 170 с.

7. Экман П. Психология эмоций. М.: Питер, 2020. 240 с.

8. Юсаева Ю.В. Механизмы вербализации эмоционального состояния литературного персонажа в англоязычной художественной прозе: автореф. дис. … канд. филол. наук: спец. 10.02.04 / МГЛУ. М., 2011. 25 с.

9. Яхина Г.Ш. Эшелон на Самарканд. М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2021. 507 с.

УДК 372.881.661.1:(=571)(045)

Ли Юньчжу, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

PROBLEMS OF LEARNING RUSSIAN BY CHINESE STUDENTS

В статье рассматривается актуальная проблема методики преподавания русского языка как иностранного, где мы можем выяснить проблемы, с которыми сталкиваются китайские студенты при изучении русского языка. Также мы проанализируем основные причины возникновения проблем и предложим методы преодоления трудностей в обучении и коммуникации китайских студентов.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, китайские студенты, правила русского языка, коммуникация, фонетика, грамматика.*

По мере того, как международные отношения между Китаем и Россией становятся все более дружественными, связи становятся крепче, а сотрудничество расширяется, китайцы проявляют большой интерес к русской культуре, науке и самому языку. Многие китайцы надеются выучить русский язык и занять такие рабочие места, как учитель русского языка, переводчик и дипломат. В настоящее время в Китае насчитывается около 400 университетов, которые преподают русский язык, и 150 000 студентов изучают русский. Спрос на изучение русского языка и подачу заявления на учебу в России все еще растет, и на него не повлиял рост новой болезни – коронавирус. Однако китайские студенты неизбежно сталкиваются с некоторыми проблемами в процессе изучения русского языка.

Проблемы, с которыми сталкиваются китайские студенты в процессе обучения данному языку, можно разделить на следующие четыре пункта:

1. Неправильное произношение.
2. Студенты имеют мало опыта в коммуникации с носителями.
3. Большой объем грамматических, лексических и фонетических ошибок.
4. Нет мотивации и уверенности в том, чтобы начать общение с носителями.

Есть много причин, по которым у китайских студентов возникают проблемы в процессе изучения русского языка.

1. Все языки имеют свои сложности, особенно русский язык, который известен как один из самых сложных языков в мире. Этот язык учится достаточно сложно, поэтому невозможно выучить его за год или даже за два. Он имеет сложную грамматику и включает в себя изменения пола, числа и падежа, когда в китайском языке такого нет. Одно русское слово может иметь несколько определений. Китайский язык является тональным, то есть в нем встречаются определенные изменения высоты звука в каждом слоге. Смыслоразличитель-

ную функцию в китайском языке выполняют тоны. Тем временем русский язык не использует звуковысотные характеристики на уровне слоговой и словесной просодии, а относится к сфере фразовой интонации. Ударение – самое важное в русской речи. Слова с различным ударением имеют разные значения, такие слова называются омографами. Попробуйте сравнить: зáмок – замóк. Даже если студент уже много лет изучает русский язык, то делать ошибки в ударениях все еще является обычным для него делом. Во-первых, он не знает, где именно нужно сделать ударение, когда встречает новое слово, а во-вторых, он мог не выучить некоторые правила. Чтобы запомнить, где нужно правильно поставить ударение в слове, нужно много раз заглядывать в словарь и зубрить данную информацию, при этом необходимо запоминать определенные законы ударения и правила словообразования. Иногда положение ударения слова связано с морфологической структурой слова, а иногда с фонетическим составом слова.

2. Отсутствие языковой среды приводит к плохому восприятию разговорной речи, а также к проблемам с русской интонацией. Как известно, идеальным способом преподавания иностранного языка является коммуникативный метод, который занимает важное место в преподавании русского языка как иностранного, так как многие китайские университеты нанимают иностранных преподавателей студентам для обучения в России. Многие преподаватели в китайских университетах используют китайский язык для преподавания русского языка, так как создать языковую атмосферу (русской речи) достаточно сложно. В большей степени студенты имеют отличные навыки письменного тестирования по русскому языку. Например, лексика, грамматика, чтение, письмо китайцам даются легко, но устная речь и аудирование – с трудом. Еще одна сложность русского языка – стандартность русской интонации, так как разные интонации имеют разное значение. Интонация выполняет важные функции: направление движения тона указывает на цель высказывания, место фразового акцента – на «фокус» высказывания. Кроме того, русские часто используют сленг или аббревиатуры в повседневном общении и говорят очень быстро. В результате многие иностранные студенты изучают русский язык в течение многих лет, но так и не могут общаться с русскими, когда впервые приезжают в Россию. Фактически, многие китайские студенты, получающие языковое образование в российских вузах, не имеют возможности общаться с русскоязычными в стандартной форме, как их учили на курсах русского языка в КНР. Решение такого типа проблем можно обеспечить следующими способами: преподаватель использует русский язык для общения со студентами, а студенты расширяют лексику, просматривая русские фильмы. Но также иностранные студенты должны преодолеть чувство страха, стать уверенными в себе, чтобы пообщаться и попрактиковаться с носителями данного языка.

3. Ошибки произношения являются основной причиной барьеров в общении между китайскими студентами и русскими. Русский принадлежит к индоевропейской языковой семье, а китайский – к сино-тибетской. Очень сложно чередовать обучение между разными языковыми семьями. Необходимо устано-

вить новую систему алфавита и систему произношения. Сравнивая произношение в двух языках, мы обнаружим много общего и различного.

1. Русская гласная [о] очень похожа на китайскую гласную [ou]. Разница между двумя звуками в том, что [о] – это одинарная гласная, а язык и форма рта остаются в основном неизменными в процессе произношения, а [ou] – дифтонг во время процесса произношения. Форма рта меняется с большого на малый с движением языка. Гласный [Ы] обычно считается одним из самых труднопроизносимых гласных. Это очень похоже на [ei] на китайском языке, и их легко спутать. Когда произносится звук [ei], язык двигается во время этого процесса, и изменение финального звука можно четко почувствовать.

2. Путаница между глухими и звонкими согласными – самая распространенная ошибка китайских студентов. Разница между глухими согласными и звонкими заключается в том, вибрируют ли голосовые связки. Обычно, когда учащиеся произносят глухие согласные, голосовые связки слегка вибрируют, но, когда они произносят звонкие согласные, голосовые связки вибрируют недостаточно сильно, поэтому «гость» и «кость», «тело» и «дело» часто путают. Во время практики мы можем положить пальцы на горло и почувствовать, вибрируют ли голосовые связки.

3. Звук «Р» обычно считается самым сложным звуком для китайских студентов, и даже многие их них не будут произносить его правильно и безупречно на протяжении всей своей жизни. Фактически, «Р» также повсеместно встречается в некоторых районах Китая, таких как тибетский. В этой ситуации студенты могут сначала попрактиковаться в произношении звуков «тр» и «др». Звуки «Р» и «Л» тоже очень легко перепутать, особенно когда они встречаются в одном слове. Как правильно овладеть произношением русских гласных фонем и согласных фонем – стало основной проблемой, с которой китайские студенты сталкиваются в процессе изучения языка. Нам необходимо исправить ошибки в систематическом изучении языка в любое время и выработать привычку «строго следовать стандартному русскому произношению и интонации». Однако после того как эта проблема будет решена, мы обнаружим, что русский язык, на котором говорят китайские студенты, будет действительно слегка похож на их родной китайский.

4. Вмешательство в структуру родного языка. Значительные различия русского и китайского языков являются основными причинами трудностей формирования рецептивных и продуктивных речевых навыков у китайских студентов. Языковая структура и языковое мышление различаются, что часто приводит к путанице в порядке слов у китайских студентов. В китайском или русском языке порядок слов всегда был важной темой исследования. Обычно считается, что русский язык – сложный язык, и отношения синтаксической структуры представлены морфологическими изменениями слов, поэтому порядок слов более гибкий и произвольный [3, с. 35].

Распространенные ошибки порядка слов в русском языке:

1. Самая распространенная ошибка порядка слов, которую делают китайские студенты, – путать позиции прямого и косвенного дополнений. Например: *Она всегда дарит маме странные подарки. Она всегда дарит странные подарки маме.*

2. Положение модальных частиц также может быть неправильным, особенно в «не», «даже» и «не только… но и…». «Не» нужно ставить перед отрицательным словом, а китайские студенты любят ставить его перед сказуемым. Например: *«Мы покупали не книги, а закладки»*. Правильный вариант: *«В книжном магазине мы покупали не книги, а закладки»*. Иногда положение модальной частицы меняет смысл предложения. Например: *«Это книга трудна даже для неё»*. Правильный вариант: *«Даже эта книга трудна для неё»*. В конкретной языковой среде проблема порядка слов очень сложна. Помимо семантических и грамматических факторов на нее также влияют культурные и контекстные факторы. Чтобы обеспечить правильность порядка слов в предложениях и соответствовать принципу информационного содержания, необходимо полностью учитывать грамматическую структуру, контекст, фиксированные словосочетания или языковые привычки. У каждого языка своя фонетическая система. Изучая русский язык, учащиеся должны сознательно избавляться от влияния своего родного языка и тренироваться в соответствии с русским фонетическим методом. Только тогда учащиеся действительно преодолеют вмешательство своего родного языка и смогут свободно использовать русский язык, точно выражая свои мысли в общении.

5. Некоторые китайские студенты предпочитают изучать русский язык в Китае или России только для того, чтобы соответствовать требованиям своих родителей. Это не потому, что они интересуются русским языком. У самих студентов нет мотивации изучать русский язык. Кроме того, у них недостаточный багаж знаний в научной терминологии. В процессе общения с преподавателями у китайских студентов возникает негативное психическое состояние при обсуждении собственной научно-исследовательской работы. Чтобы преодолеть эти трудности, студентам необходимо правильно усвоить грамматические знания и увеличить словарный запас, чтобы обеспечить правильное выражение устных высказываний. В случае отсутствия мотивации у китайских учащихся преподаватели должны создавать реальную атмосферу общения на занятиях русского языка, повышать качество преподавания на русском языке, оптимизировать учебную среду и внедрять новаторские методы обучения, развивать интерес учащихся к изучению русского языка и углублять понимание русского языка, а также укреплять уверенность учащихся в изучении данного языка. А.Н. Щукин рекомендует использовать в обучении диалогической речи прием постановки вопросов, «варьирующих коммуникативную направленность речевых действий» [2, с. 120]. Кроме того, «для того чтобы научить аспирантов и соискателей пользоваться иностранным языком в научных и профессиональных целях, необходимо создавать обстановку не искусственного, а реального общения, используя иностранный язык в живых, естественных ситуациях» [1, с. 80].

Студенты должны быть уверены в себе, развивать хорошие психологические качества, осмеливаться говорить, активно участвовать в обменах, не высокомерно и не отчаиваться. Изучение языка – это не процесс пассивного принятия, а процесс активного участия в общении. Только настойчиво упорствуя в течение долгого времени, можно по-настоящему овладеть языком.

Мы нашли основные проблемы, с которыми китайские студенты сталкиваются в процессе изучения русского языка, изучили основные причины этих проблем и получили заключение о методах решения этих проблем:

1. Преодолеть вмешательство родного языка, установить новую систему алфавита и произношения и сформировать русское мышление.

2. Создать реальную среду языкового обмена, учиться языку и интегрироваться в русскую культуру.

3. Всесторонне развивать способность слушать, говорить, читать и писать, а также поддерживать правильность произношения, интонации и грамматики.

4. Развивать необходимые психологические качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шестоперова Л. Языковая подготовка аспирантов // Высшее образование в России. 1999. № 3. 80 с.

2. Методика преподавания русского языка как иностранного: Для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / [под ред. А.Н. Щукина]; Институт русского языка им. А.С. Пушкина. М.: Русский язык, 1990. 120 с.

3. 姜雅明. 赵爱国. 中国学生俄语词序常见问题错误分析//中国俄语教育. 2005. № 24. 31 с.

УДК 808.56

Лю Сяося, магистрант, Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

LANGUAGE MEANS OF SPEECH ETIQUETTE IN THE NOVEL BY M.A. BULGAKOV «THE MASTER AND MARGARITA»

Актуальность исследования определяется интересом современной лингвистики к значению и функционированию языковых единиц в процессе речевого общения и художественном мире языка писателей. Цель статьи – рассмотреть функционирование различных этикетных языковых средств в тексте М.А. Булгакова. Объектом исследования являются языковые единицы речевого этикета. В качестве предмета исследования выступают единицы речевого этикета в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Проблема исследования: какие единицы речевого этикета используются М.А. Булгаковым в романе «Мастер и Маргарита» и какую роль они играют в художественном тексте? В ходе исследования применялись как общенаучные методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация), так и собственно лингвистические методы (описательный, метод контекстного анализа, метод словарных дефиниций и др.). Всего в материале насчитывается 85 формул речевого этикета и 252 случая их употребления, извлеченных методом сплошной выборки из текста романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». В статье даны определения понятий «речевой этикет», «формулы и средства речевого этикета», представлена классификация языковых этикетных формул, встречающихся в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Сделаны выводы об особой роли этикетных выражений в романе, обусловленной миром художественной реальности. Отмечено, что особенностью художественного мира романа «Мастер и Маргарита» является особый сплав разнородных начал: советского официально-делового стиля и разговорного, просторечного начала. Результаты исследования могут использоваться в разработке теоретических проблем лексикологии и семантики. Применение материалов возможно в практике вузовского преподавания таких дисциплин, как современный русский язык и культура речи, при чтении спецкурсов, посвященных языку писателей.

***Ключевые слова**: речевой этикет, средства речевого этикета.*

В современном мире в его многообразии межличностных отношений наблюдается количественный рост коммуникативных ситуаций.

Впервые в науке к понятию «речевой этикет» как самостоятельной единице лингвистического исследования обратилась Н.И. Формановская. Речевой этикет как социально-лингвистическое явление, отражающее национальные черты народа, представлен в трудах А.А. Акишиной, В.Е. Гольдина, И.А. Стернина, А.Г. Балакая, В.Г. Костомарова, С.И. Львовой и др.

Актуальность исследования определяется тем, что в современной лингвистике активно развивается антропоцентрический подход. Исследование языковых средств речевого этикета является актуальным направлением лингвистики, так как требует комплексного анализа языковых и экстралингвистических фак-

торов, содержит национально-культурный аспект изучения языка, раскрывает вопросы коммуникации. Интерес к значению и функционированию языковых единиц в процессе речевого общения является характерной чертой современной лингвистики.

Речевой этикет – это «система устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно их социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке» [8, с. 413].

Речевой этикет представляет собой вид стандартизированного речевого поведения, то есть является одним из частных видов речевого поведения, которое отличается ситуативностью, регулятивностью, согласованностью и наличием коммуникативной рамки.

Речевой этикет как структурированная функциональная система обладает определенным набором функций, главными среди которых являются функция общения (коммуникативная) и функция выражения мысли (познавательная, когнитивная).

Формулы речевого этикета представляют собой достаточно подвижную систему языковых средств, которые варьируются в зависимости от экстралингвистических факторов (ситуаций, социального статуса коммуникантов, их пола, возраста, образования, воспитания и т. д.).

В романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» представлен достаточно широкий набор языковых этикетных формул. На основе классификации, предложенной Н.И. Формановской, были выделены 8 языковых групп языковых средств речевого этикета, взятых из романа М.А. Булгакова.

1. Языковые средства со значением обращения и привлечения внимания. Например, *товарищ*, *батюшка*, *гражданин*, *голубчик*, *милый*, *друг мой* и др.

Анализ языкового материала показывает, что обращения в романе, как правило, выполняют функцию индивидуализации речи персонажа.

2. Языковые средства, сопровождающие вежливую просьбу. Например, *простите, извините, разрешите, извиняюсь, прошу прощения, позвольте, пожалуйста, нельзя ли, извини, не могли бы вы, будьте любезны и др.*

В основном эта группа представлена формулами, которые выражают просьбу о прощении.

3. Языковые средства со значением приветствия. Например, *алло*, *здравствуйте*, *здравствуй*, *рад вас приветствовать*, *добрый вечер*, *привет*, *приветствую вас*, *мое почтение и др.*

Разные формулы речевого этикета со значением приветствия выбираются говорящим в зависимости от многих факторов: ситуации общения, от характера общения, от стремления говорящего проявить особую почтительность.

4. Языковые средства со значением разрешения, согласия. Например, *пожалуйста*, *извольте*, *прошу вас*, *как вам будет благоугодно* и др.

Вежливые выражения со значением разрешения, согласия в зависимости от контекста могут иметь разные оттенки значения: продемонстрировать свое согласие с действием собеседника или показать свое безразличие.

5. Языковые средства со значением благодарности. Например, *спасибо*, *огромное спасибо*, *благодарю*, *благодарю вас* и др.

Такие формулы речевого этикета могут иметь множество усилителей, которые призваны выразить подчеркнутую вежливость речи и передать значение максимальной благодарности.

6. Языковые средства со значением прощания. Например, *будь здоров*, *до свидания*, *пока*, *было исключительно приятно познакомиться с вами* и др.

Анализ материала показывает, что данные формулы употребляются в романе в традиционной функции прощания в конце разговора. Разные выражения используются в разных ситуациях (отличается степень знакомства собеседников, возраст, личностные характеристики): прощание в официальных ситуациях малознакомых собеседников, прощание близко знакомых молодых людей.

7. Языковые средства со значением представления. Например, *познакомьтесь*, *позвольте вам представить* и др.

Представленные формулы вводят в разговор нового собеседника.

8. Языковые средства со значением приглашения. Например, *добро пожаловать*.

Этикетные слова и выражения могут быть многозначными и в разных контекстах иметь различную семантику. Например, лексема *пожалуйста* выражает просьбу и разрешение.

Этикетные выражения в романе М.А. Булгакова имеют важное значение в создании художественного образа: особое их употребление может характеризовать речь персонажа, создавать комический эффект и т. п.

Роль этикетных выражений в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» определяется условиями художественной реальности.

Этикетные выражения, встречаясь в речи персонажей, характеризуют их как представителей одного из параллельных миров романа, так как средства речевого этикета привязаны к условиям общения, личности говорящего и адресата, их культурному и социальному статусу, а также определяются тем, в каких отношениях собеседники находятся между собой.

Употребление тех или иных этикетных выражений ярко характеризует личности героев. Этот прием применяется М.А. Булгаковым на протяжении всего произведения, и значимость этикетных формул для создания образов героев неоднократно подчеркивается в речи автора.

Особенностью художественного мира романа «Мастер и Маргарита» является особый сплав разнородных начал. В язык советского официально-делового стиля вливается разговорное и просторечное начало. Именно этот сплав и определяет особенности использования этикетных выражений. Выбор языкового средства того или иного стиля определяется личностью субъекта речи.

Таким образом, языковые средства речевого этикета играют важную роль в художественном мире романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. М., 1975. 325 с.
2. Балакай А.Г. Словарь русского речевого этикета. М., 2001. 768 с.
3. Богданов В.В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты. Л., 1990. 87 с.
4. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. М., 2003. 567 с.
5. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М., 1947. 757 с.
6. Гольдин В.Е. Этикет и речь. Саратов, 1978. 109 с.
7. Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. Л., 1978. 160 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. 688 с.
9. Трофименко В.П., Волгин А.Н. Поговорим об этикете. М., 1991. 109 с.
10. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М., 1989. 159 с.

УДК 82.02

Милютина Марина Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

ВИЗУАЛЬНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ ПОЭЗИИ

VISUAL DEFINITION OF VISUAL POETRY

В статье обсуждаются особенности современной визуальной поэзии, пропущенные через призму творческого определения А. Федулова. Креолизованный текст-определение, созданный поэтом, является интересной попыткой метаязыковой рефлексии над понятием «визуальная поэзия». Это сложно организованное образование, в котором синкретически соединены элементы разных семиотических систем (графической, параграфической и изобразительной). Федулов показывает, что размышления современного поэта, видящего мир через визуализованный текст, обращены к читателю, погружённому в современный дискурс, позволяющий соединить в поэтическом феномене эстетически значимое с практически полезным. У читателя такого поэтического семиотически осложненного текста неизбежно появляется возможность множественной и неоднозначной интерпретации.

Ключевые слова: *визуальная поэзия, определение, авторский эксперимент, метаязыковая рефлексия.*

Визуальная поэзия – это поэзия под микроскопом.
Это преувеличенная поэзия или преувеличение
поэзией собственных прав. Поэзия хочет быть всем, но,
прежде всего, она хочет быть видимой
С. Бирюков

Визуальная поэзия – это жанр искусства, находящийся на стыке литературы и изобразительного искусства (живописи, графики). Исследователи отмечают, что визуальная поэзия с помощью авторских экспериментов тем или иным способом разрушает формальные принципы построения и записи текста; это обусловлено желанием художника найти и развить в себе «шестое» чувство, подталкивающее его к синкретичности творческих выражений. При этом не только поэты выступают в роли художников, но и наоборот» [1, с. 12].

Визуальный поэтический текст, который с помощью современной терминологии можно обозначить как поликодовый, креолизованный, семиотически осложненный, возник в давние времена и напоминал какую-либо фигуру, созданную с помощью графических строк (отсюда и одно из первых, более узких, названий стихов такого рода – фигурные стихи). Как отмечает М.С. Матвеева, с самого начала это был парадоксально-своеобычный синтез искусств, которые и породил самостоятельный, столь многомерный жанр [2, с. 65].

Огромный размах и силу визуальная поэзия приобрела в эпоху авангарда, не случайно в словаре поэтических терминов она определена как «авангардное

направление на стыке поэзии и изобразительного искусства; в рамках этого направления особое значение приобретает визуализация текста графическими элементами, расширяющими его образное и смысловое значение» [4]. Однако визуальная поэзия видоизменялась, обнаруживая в себе новые грани и заимствуя в качестве строительного материала инструментарий не только живописцев, художников-графиков, но и пластических форм искусства; а «с появлением фотографии и компьютерной графики – присматривая для себя, как на ярмарке-выставке, диковинные материалы и из этих видов искусства» [2, с. 65]. Современные визуальные поэтические тексты отличаются большим разнообразием приемов визуализации: от средств параграфемики – до соединения текста с коллажем, фотографией и видео (см., например, описание типов современной визуальной поэзии в работах: [3; 5].

Очевидно, поэтому существуют разные определения визуальной поэзии. А.В. Гик, например, видит в ней конгломерат явлений, связанных как с вербальными, так и с невербальными видами творчества [1, с. 12]. А цитируемая выше М.С. Матвеева, присоединяясь к точке зрения заместителя генерального директора по научной работе Центрального музея Тавриды Елены Вишневской, определяет визуальную поэзию как «отдельный биологический вид творчества» [2, с. 66].

Естественно, размышляют над сутью этого интересного и сложного феномена и сами поэты, причем делают это иногда в рамках той же поэтической формы, о которой пишут. Таково визуальное стихотворение А. Федулова с говорящим названием «Определение визуальной поэзии», являющееся по своей сути уникальным творческим примером метаязыковой рефлексии поэта и художника над тем, что есть визуальная поэзия. Рассмотрим внимательно этот текст.

А. федулов

Определение визуальной поэзии

Даный текст-картина опубликован в журнале визуальной поэзии «Другие» (№ 1, 2012), позиционирующем себя как печатный орган Союза писателей XXI века. Его автор Александр Федулов – поэт, визуальный поэт, художник, прозаик, критик – живет и работает в Москве. Он родился в 1955 году. Публиковался в журналах «Дети Ра», «Футурум АРТ», «Журнал Поэтов», альманахах Академии Зауми. Является Лауреатом Отметины имени Давида Бурлюка.

Перед нами креолизованный текст, опирающийся на визуальные средства языковой графики, параграфемики и живописи, которые очевидным образом вытеснили из него не только поэтическую строчку, но и рифму, превратив произведение не просто в «текст (даже не стих) для глаз», но прямо в текст-картину. Композиция этого текста решена именно в семиотическом ключе живописного полотна, ибо перед нами именно картина в раме, правда, в раме из слов. В центре картины изображена чаша с красной жидкостью, напоминающей вино (ибо поэтическую истину и опьянение поэзией принято искать именно в нем), ассоциативно воспринимаемая как потир, Евхаристическая Чаша – символ литургического служения.

Создавая свое определение визуальной поэзии, А. Федулов стремится выразить ее суть, поэтому, смело бросаясь в воды этой привычной для него стихии, опирается на рисунок, а также на различные приемы параграфемики: выбирает разные типы шрифта, обыгрывает их размер, цвет и расположение на плоскости страницы. В символически значимую смысловую игру помимо супраграфематических средств здесь включается, как видим, топографематичекие (отправляющие к композиционным приемам живописи): обратим внимание на дугообразное расположение слов *потребность – нужда* и перекрестно-дугообразное расположение слов *визуальная* и *поэзия*. Федулов использует композиционные приемы расположения элементов в иконописи, поэтому дуги – это части храмовой архитектуры. Пересекающаяся часть слов *визуальная* и *поэзия* (***з***) обозначена буквой латинского алфавита *S* и выделена красным цветом. Обратим внимание, что она помещена в рамку, правая и левая части которой разделены линией *S* на два сектора черного и белого цвета, обозначающих день, в течение которого занятие поэзией дает/открывает новые знания (картинка портфеля), и ночь, во тьме которой поэзия освещает путь (картинка фонаря). Связаны по смыслу также красное сердечко (капля стекающей крови) на нижнем конце S и чаша, находящаяся под ним.

Рассмотрим более подробно смысл, связанный с изображенной чашей. В «Энциклопедии знаков и символов» сказано, что потир – это небольшой сосуд для причастия, из которого во время этого действа раздаются вино или вода. Он имеет отношение к Тайной вечере и к жертве Христа на Кресте. Поэтому чаша стала символом христианской веры. Символ чаши ассоциируется с сердцем, содержащим кровь жизни, а также с Граалем. К основным значениям этого символа относятся: 1) кровь Христа, Новый Завет; 2) искупление, чаша спасения; 3) евхаристия, вера; 4) неиссякаемый источник жизни, пропитания, и изобилия [6]. Думается, что красное сердце, висящее на нижнем конце соединяющей

крест на крест слова *поэзия* и *визуальная* латинской графемы S, актуализирует именно смысл поэзии как крови жизни, не иссякающего ее источника, спасительной силы, ибо напоминает каплю стекающей крови/вина.

Рассматриваемый нами визуальный текст, в котором, как и положено такого типа текстам, синкретично соединенные коды взаимодействуют, продолжая и дополняя друг друга по смыслу, является сложным и многомерным. Ведь таким же сложным и многомерным является определяемое им понятие (визуальная поэзия). Субъективны и интересны для понимания того, что есть визуальная поэзия размышления Федулова, определяющего ее как насущную потребность творческого ума, которая имеет давнюю традицию (давность), является хорошей возможностью потренироваться (упражнение, практика), способом заработать (выгода). Вместе с тем занятие поэзией очень интимно – это близость и даже половой акт (см. текст, расположенный по вертикали слева).

Понимание современного визуализованного поэтического текста, очевидно, рассчитано на читателя, с одной стороны, «погруженного» в современный дискурс, а потому привыкшего к поликодовой стилистике повседневного текста (отсюда его утилитарная функция, на которой настаивает А. Федулов, говоря об *обычае*, *привычке*, *выгоде* и *ценности* такого текста); а с другой стороны, рассчитано на читателя-интеллектуала, приобщенного к культурному фонду знаний и хорошо ориентирующегося в многоголосии окружающей семиосферы, позволяющей мирно уживаться друг с другом и перекликаться текстам разных кодовых систем и времен. У читателя неизбежно появляется возможность множественной и неоднозначной интерпретации такого текста.

Эти и некоторые другие особенности устройства визуального поэтического текста, «текста для глаз», являются ключевыми в поликодовом рефлексивном определении визуальной поэзии Александра Федулова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гик А.В. Визуальная поэзия в России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 8–3. С.12–18.

2. Матвеева М.С. Визуальная поэзия – биологический вид творчества. Статья первая // Гуманитарная парадигма. 2018. № 4 (7). С. 64–84.

3. Минаева Э.В., Пономарёва Т.А. Современная визуальная поэзия: в поисках невыразимого // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2011. Т. 24(63). № 2–2. С. 512–521.

4. Полный словарь поэтических терминов. Литературно-поэтический портал «Живые стихи». Режим доступа: https://zhivye-stihi.ru/terminy

5. Степанов Е. Новые жанры современной русской поэзии: видеопоэзия, лингвогобелены, листовертни, танкетки, цифровая поэзия // Дети Ра. 2011. № 12. ЖЗ. Режим доступа: https://magazines.gorky.media/ra/2011/12/novye-zhanry-sovremennoj-russkoj-poezii-videopoeziya-lingvogobeleny-listovertni-tanketki-czifrovaya-poeziya.html

6. Энциклопедия знаков и символов. Режим доступа: http://www.symbolarium.ru/index.php/%D0%9F%D0%BE%D1%82%D0%B8%D1%80

УДК 811.161.1`36+811.162.3`36(045)

Младкова Павлина, магистрант, Университет им. Масарика, г. Брно, Чехия

ВЫРАЖЕНИЕ ИМПЕРАТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ ПО СРАВНЕНИЮ С ЧЕШСКИМ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО КОРПУСА INTERCORP V13)

EXPRESSION OF IMPERATIVE VALUE IN RUSSIAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH CZECH (ON THE MATERIAL OF PARALLEL CASE INTERCORP V13)

В данной статье рассматриваются выражения императивного значения в русском языке в сопоставлении с чешским. Научная новизна заключается в анализе выражений императивного значения на материале параллельного корпуса InterCorp v13. В статье дается сравнение русских высказываний с императивным признаком в сопоставлении с их чешскими переводами.

Ключевые слова: *императив, побуждение, параллельный корпус, корпус, InterCorp.*

В нашем исследовании мы обратим внимание на императив как на единицу, которая обладает не только глагольными характеристиками, но также заключает в себе потенциал, превышающий рамки наклонения и содержащий различные семантические, синтаксические или морфологические аномалии.

«Краткая грамматика чешского языка» (Příruční mluvnice češtiny, далее – PMČ) характеризирует императив как действие, относящееся к подлежащему, такое действие выполняется с помощью воли говорящего в форме прямого призыва. Характеристика повелительного наклонения также описывает отношение между действием и исполнителем. Из этого отношения вытекает то, что императив чаще всего используется в форме 2 л. ед. и мн. ч., далее императивное значение можно выразить при помощи формы 1 л. мн. ч. В этом случае императив относится не только к адресату, но и к говорящему [10, с. 320].

Предыдущую характеристику пополняет современная «Парадигматика русского литературного языка», где вводятся термины *эксклюзив* и *инклюзив*, которые учитывают системную характеристику называемого явления и используются типологами в разных значениях [6, с. 225].

Эксклюзив обозначает форму императива 2 л. ед. и мн. ч., инклюзив выражает формы призыва к совместному действию. По сравнению с традиционной терминологией инклюзив принимает во внимание множественное число (напр. *напишемте*), которое воспринимается в грамматиках в качестве незначительного дополнения.

Обычно императив рассматривается в рамках глагола – одного из трех наклонений (императива, индикатива и субъюнктива). Между наклонениями существуют транспозиции, благодаря которым морфологическая форма опре-

деленного наклонения может в переносном значении обозначать другое наклонение. На этом основании можно использовать форму императива в значении индикатива или субъюнктива и наоборот. Императивным признаком могут обладать в переносном значении и другие части речи, например существительные, наречия и т. д.

Императивный признак слова в предложении поддерживают разные средства: в устной речи императивный признак чаще всего подкрепляет интонация в соотношении с экспрессивными частицами, в письменной речи используется специфическая пунктуация. К дополнительным модификаторам императива можно отнести вид, модальные глаголы, отрицание и др. Эти средства модифицируют значение высказываний и образуют шкалу разных императивных позиций.

«Краткая грамматика русского языка для чехов» дифференцирует три группы форм императива, куда входят формы синтетические, аналитические и описательные [10, с. 203]. В нашей работе мы распределили формы только на две группы: синтетические (однословные) и аналитические (составные).

Наше исследование было проведено на материале параллельного корпуса InterCorp, содержащего многоязычные тексты как в оригинале, так и в переводе. Для исследования императива мы использовали версию InterCorp v13, опубликованную в 2020 году: данная версия корпуса содержит в иноязычном ядре 394 млн слов, в части коллекция 1550 млн слов. InterCorp v13 насчитывает всего 20 087 000 слов на русском языке и 203 358 000 слов на чешском.

Слова для анализа синтетических форм императива мы подобрали на основе корпусного частотного словаря русского языка [1], так как чешская версия корпуса не позволяет составить частотные списки иноязычных слов. Для анализа были взяты глаголы *сказать* (анализ эксклюзивной формы) и *идти* (анализ инклюзивной формы).

А. Изотов указывает, что в части синтетических форм не наблюдается много различий по сравнению с аналитическими формами [3]. В рамках синтетических форм императива можно встретить различия в виде глагола в форме эксклюзива. На это явление обращает внимание С.С. Алвестад и называет его *фальшивым совершенным видом (fake imperfective)*, подр. см. [4].

Анализ эксклюзивной формы глагола *сказать* был проведен на основе ед./мн. ч. *(скажи/скажите)*. Анализ обеих форм был чаще всего переведен эквивалентным чешским словом. В случае ед. ч. 84 % переведенных высказываний обозначали то же самое, что исходное русское слово. Из этого 60 % переводилось прямым эквивалентом слова, то есть *řekni*. В списке результатов появлялись разные переводы, включая те, которые не были прямым переводом исходного слова, например *vyřiď, pověz, poděkuj* и др.

В области синтетического эксклюзива мн. ч. значение перевода в 73 % совпадало со значением исходного глагола. Из этого в 48 % мы встретились с прямым переводом, то есть *řekněte*. Менее употребляемым переводом являлись формы *povězte, poslyšte, vyřiďte* и т. д. В списке данных в 10 % исходное слово переводилось с помощью вежливой формы *prosím (vás)* и в 3 % вежливым субъюнктивом.

Анализы синтетической формы инклюзива глагола *идти* были также распределены на основе грамматического числа. Формы ед. ч. были чаще всего переведены формой индикатива 1 л. мн. ч. *(půjdeme)*. Только в 20 % данных перевод сочетался с исходной формой инклюзива, то есть *pojďme*. Формой эксклюзива переводилось 20 % глаголов *(pojď, pojďte)*.

Последующий анализ касался синтетической формы инклюзива мн. ч. Этой формы в чешском языке не существует, поэтому невозможно определить эквивалентность переводов. В рамках этого анализа было обнаружено, что форма инклюзива мн. ч. чаще всего переводится с помощью формы инклюзива ед. ч. *(pojďme)* и процентная часть данных составляла половину переводов. В 25 % форма инклюзива мн. ч. переводилась формой эксклюзива мн. числа, то есть *pojďte.* Менее употребляемыми переводами являлись формы индикатива 1 л. мн. ч. или высказывания с эллиптическим пропуском исходящего слова.

Следующая часть исследования касалась аналитических форм императива. В этой части были проанализированы эксклюзивные, инклюзивные, юссивные формы и формы пассивного описания, а также исследовался конструкционный характер переведенных форм.

В рамках аналитического эксклюзива был проведен анализ конструкции смотри *не + форма эксклюзива*. А. Изотов [3] предполагает, что данная конструкция будет переводиться чешской конструкцией *koukej (смотри) + инфинитив в отрицании*, однако в параллельном корпусе такой вариант не был найден. Самым используемым переводом конструкции был перевод формой синтетического эксклюзива с эллиптическим пропуском первой части конструкции. На основе данных параллельного корпуса эту конструкцию можно перевести следующим образом: *dej pozor ať + эксклюзив; prosím tě, nezačni + инфинитив; podívej se, nesmíš + инфинитив* или *вежливый субъюнктив*.

Следующий этап исследования касался аналитического инклюзива. В этой части преобладает большая асимметрия, так как в чешском языке чаще используются синтетические формы, нежели аналитические. В русском языке форма инклюзива используется чаще, чем в чешском, из-за того, что синтетическая форма синкретична и является омонимическим индикативом, например *идём*.

В рамках аналитического инклюзива мы провели анализ трех императивных конструкций. Первой исследуемой конструкцией аналитического инклюзива являлась конструкция *давай + инфинитив*. В 23 % найденных в корпусе примеров данная конструкция была переведена прямым эквивалентом, то есть *pojď + инфинитив*. Такое же количество переводов (23 %) содержало частицу, обладающую инклюзивным признаком *(pojďme + инфинитив)*. На основании недостаточного количества выписанных данных невозможно определить универсальный образец перевода с одинаковым значением, вытекающим из исходящей конструкции.

Второй аналитической конструкцией инклюзива являлась конструкция *будем + инфинитив*. Конструкция была эквивалентно переведена в 55 % найденных примеров, то есть *budeme + infinitiv*. В 25 % примеров конструкция

переводилась формой индикатива 1 л. мн. ч. *(будем кончать – zabijeme)*. Менее употребляемыми переводами являются такие конструкции, как форма синтетического инклюзива *(будем глядеть – podívejme)*, субъюнктив *(будем наблюдать – měli bychom se ohlížet), musíme + инфинитив* и др.

Последнюю конструкцию в части аналитического инклюзива представляла конструкция *давай + 1 л. мн. ч.* Только в 23 % примеров конструкция переводилась эквивалентно. В таком же количестве примеров (23 %) данная конструкция переводилась с помощью индикатива 1 л. мн. ч., то есть с эллиптическим пропуском частицы *давай (давай разберёмся – vypořádáme)*. В списке данных также часто появлялась конструкция *pojďme + инфинитив* или *pojď + инфинитив*. Другими вариантами перевода являлись формы синтетического эксклюзива, инклюзива или форма субъюнктива.

Далее в части аналитического императива были рассмотрены юссивные конструкции, мы проанализировали 3 конструкции: *пусть + 3 л. (ед. + мн. ч.), пускай + 3 л., да + 3 л.* Все конструкции были чаще всего переведены эквивалентно, то есть *ať + 3 л.*: 77 % примеров (перевод конструкции *пусть + 3 л.*), 82 % (перевод конструкции *пускай + 3 л.*) и 86 % (перевод конструкции *да + 3 л.*). В найденных нами примерах были также обнаружены переводы *nechť + 3 л.*, форма индикатива, форма субъюнктива и др.

«Краткая грамматика чешского языка» отдельно описывает форму пассивного императива форма типа *buď připraven* (императив глагола *být* (быть) + краткая форма прилагательного) [10, с. 324], в грамматиках русского языка данная форма не описывается. В русскоязычных данных корпуса такая форма была найдена только в двух случаях.

Следующей формой, обладающей признаком императива, является инфинитив. В рамках инфинитива мы провели анализ трех инфинитивов с признаком императивности. Первым инфинитивом был инфинитив *встать*. В 55 % примеров *встать* был переведен как именной призыв *vztyk*, только в 18 % примеров форма встать была переведена при помощи прямого эквивалента *vstát*.

Далее анализировались переводы инфинитива *молчать* с императивным признаком. В этом случае в 64 % примеров был отмечен прямой эквивалент *(mlčet)*, в остальных примерах (36 %) была найдена форма синтетического эксклюзива *(mlčte)*.

Последней конструкцией была конструкция *не + инфинитив*. Чаще всего конструкция переводилась формой индикатива, а именно в 36 % примеров *(не пускать – nepustíš)*. Эквивалентно была переведена конструкция в 29 % примеров *(не стрелять – nestřílet)*. В списке далее появлялись другие возможности перевода, например эксклюзив, субъюнктив и т. д. По результатам инфинитивного императива можно подтвердить гипотезу Г. Флидровой, которая говорит, что инфинитив с признаком императива чаще используется в русском языке, чем в чешском [7, с. 33].

На последнем этапе исследования мы провели анализ неглагольных форм со значением императива. Такие формы образуются с помощью эллиптического

пропуска глагола или в результате номинализации. Оба процесса являются морфологическим, лексическим и синтаксическим исходом для понятия других частей речи в значении императива.

Процесс номинализации описан М. Докулилом. Так, согласно теории М. Докулила, номинализация – это процесс, в результате которого происходит разложение лексических значений по членам предложения, напр. *Děti je třeba dobře vychovávat / děti potřebují být dobře vychovávány / děti potřebují dobré vychování / ... dobrou výchovu* (= Детей нужно хорошо воспитывать / дети должны быть хорошо воспитаны / детям необходимо хорошее воспитание...), часто речь идет о намерении выразить явление через призму (при помощи) другой части речи [5, с. 269].

В рамках неглагольного императива мы провели анализ трех частей речи, а именно наречия *тише*, частицы *давай* и междометия *марш*. При анализе наречия *тише* было выявлено, что оно переводится 45 % данных прямым эквивалентом (*tiše*). Интересно, что в том же самом процентном количестве примеров появились переводы с формой существительного *ticho*. Частицу *давай* можно обозначить как контекстуального заместителя, так как она может в разных контекстах выполнять роль глагола или другой части речи с разными значениями. В найденных примерах частица *давай* с императивным признаком переводилась как именной призыв (42 %), например, *Давай, давай – pohyb, pohyb*. В 37 % примеров частица *давай* была переведена формой синтетического эксклюзива: *давай – dělej*. Междометие *марш* так же, как и частица *давай*, было переведено формой именного призыва, то есть *pochodem v chod*, всего 77 % примеров. Другими переводами междометия *марш* были формы инклюзива, инфинитива либо эллиптический пропуск *(Вперёд, марш! – Vpřed Ø!)*.

В результате исследования способов выражения императива в современном русском и чешском языках были обнаружены многие сходства и различия. Различия связаны с узусом и предпочтением использования определенных конструкций в данном языке, поэтому конструкции часто переводятся не эквивалентно, а другой конструкцией, которая чаще используется в языке перевода или заменяет отсутствующий эквивалент исходной конструкции: формы синтетического инклюзива (*пойдём – půjdeme* вместо ожидаемой формы *pojďme*), аналитические формы эксклюзива (*смотри не забудь – nezapomeň*, синтетическая форма эксклюзива с эллиптическим пропуском частицы *смотри не*), инфинитив с признаком императива (*не пускать – nepustíš*) и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник, 2009. URL: http://dict.ruslang.ru/freq.php

2. Русская грамматика: Том 1: Фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология / под ред. Н.Ю. Шведовой М.: Наука, 1980.

3. Широкова А., Васильева В., Изотов А., Ананьева Н. Сопоставительные исследования грамматики и лексики русского и западнославянских языков. М., 1998.

4. Alvestad S.S. Fake imperfective imperatives in Slavic // Ebeling S.O., Grønn A., Hauge K.R., Santos D. (eds.) Corpus-based Studies in Contrastive Linguistics. Oslo Studies in Language. 6(1), 2014. P. 29–42.

5. Dokulil M. K otázce slovnědruhových převodů a přechodů, zvl. Transpozice // Slovo a slovesnost. 1982. № 43 (4). C. 257–271.

6. Ďurovič Ľ., Giger M. Paradigmatika spisovné ruštiny: hláskosloví a tvarosloví. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2020.

7. Flídrová H. K výzvové modalitě vyjádřené infinitivem v ruštině a v češtině // Opera Slavica. 1995. № 5 (2). S. 33–37.

8. Karlík P., Nekula M., Rusínová Z., Grepl M. Příruční mluvnice češtiny. Vyd. 2. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2012.

9. Mládková P. Způsoby vyjádření imperativu v ruštině a možnosti jejich překladu do češtiny [online]. Brno, 2021. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. URL: https://is.muni.cz/th/imc1u/

10. Příruční mluvnice ruštiny pro Čechy. Díl 1, Hláskosloví a tvarosloví / Havránek B. (ed.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961.

УДК 801.612.2

Некрылова Виктория Петровна, инженер, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия

INSTAGRAM КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РИТМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ РУССКОГО ФОНЕТИЧЕСКОГО СЛОВА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

INSTAGRAM AS A TOOL OF TEACHING THE RHYTHMIC STRUCTURE OF THE RUSSIAN PHONETIC WORD IN THE CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

В статье предлагается рассмотреть приложение Instagram как одно из возможных средств обучения в рамках фонетического курса русского языка как иностранного. Данное приложение обладает интерфейсом, позволяющим решить возникшие при переходе на дистанционное обучение актуальные технические проблемы (так, индивидуальная отработка студентами фонетических сегментов предлагается как альтернатива коллективным аудиторным упражнениям; проведение онлайн-опросов; запись преподавателем видео– и аудиофайлов с комментариями к упражнениям и необходимой теорией) и обеспечить благоприятную психологическую атмосферу на занятиях иностранным языком, что положительно повлияет на мотивацию и социально-психологическую адаптацию студентов.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, фонетика, ритмическая структура, дистанционное образование.*

Пандемия, возникшая вследствие распространения в мире COVID-19, и вынужденный переход вузов на дистанционный формат обучения внесли весомые коррективы в образовательный процесс, особенно в изучение иностранных языков. Очевидно, что в рамках занятий одним из важнейших компонентов является общение всех участников на изучаемом языке с учетом всех компонентов внеязыковой действительности (жестов, позы, мимики говорящего, коммуникативной ситуации в целом и др.). Спустя некоторое время после перехода на удаленный формат работы многие преподаватели иностранных языков (в том числе русского как иностранного, далее – РКИ) отметили, что проведение вводного/основного фонетического курса (формирование навыков произношения, овладение системой правил чтения и отработка корректного интонационного оформления высказывания) во время онлайн-занятий проблематично по ряду причин [4, с. 163–165]. В первую очередь это, безусловно, причины технического плана (плохое качество звука во время онлайн-занятий, помехи, снижение разборчивости речи), устранение которых зачастую проходило силами самих преподавателей и студентов. Во-вторых, преподавательский состав впервые столкнулся с ситуацией, при которой резкое изменение формата занятий привело к ликвидации важного блока коллективной аудиторной работы. Так, из-за технических неполадок (эхо при произношении звуков хором, наложение

звуков при попытке выстроить диалог/групповое обсуждение) снизилась эффективность коллективных фонетических упражнений (что часто использовалось в рамках аудиторных занятий), которые ранее были неотъемлемой частью каждого фонетического курса [Там же, с. 164].

В связи с переходом на дистанционный формат обучения в некоторых случаях потребовалось перераспределение времени, выделенного преподавателем на каждый вид речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование). Наметилась тенденция к увеличению количества времени, которое требуется для отработки блоков «Чтение», «Письмо» (которые ранее считались не такими времязатратными), в связи с чем сократилось количество времени, ранее выделенного для блоков «Говорение» и «Аудирование». При этом неоднократно отмечалась насыщенность программы РКИ на подготовительных курсах в вузах [1], в рамках которой студенты за сжатые сроки должны проработать большой по объему материал. К сожалению (из-за нехватки времени и перераспределения материала в пользу блоков «Чтение» и «Письмо»), вводный фонетический курс при введении дистанционного формата стал восприниматься студентами как нечто сопутствующее, но не основополагающее.

При этом исследователи неоднократно отмечали, что успешное восприятие и речепроизводство на иностранном языке возможно только при прочном и качественно проработанном фонетическом фундаменте [3, с. 663]. Мнение, что фонетика необходима только для корректного произношения без акцента и с правильными ударением/интонацией, безусловно, ошибочно. Подготовив слуховой и артикуляционный аппарат к правильному восприятию / воспроизведению сегментов, студент готов корректно перцептивно анализировать устную речь; повышается качество выполнения заданий на аудирование. Поэтому так важны тренировки как на воспроизведение, так и на распознавание сегментов на слух. Но, как уже было отмечено выше, данные фонетические тренировки проблематично осуществлять в рамках дистанционного обучения. Закономерно возникает вопрос о введении в учебный процесс инструментов, позволяющих преподавателям и студентам эффективно проходить фонетический блок в рамках дистанционного формата (избегая возможных технических неполадок и сохраняя необходимый темп и качество обучения). В качестве платформы предлагается рассмотреть Instagram, который можно использовать как при интегрированном (смешанном) обучении, так и в условиях полного перехода на дистанционное образование (что представляется целесообразным, так как в рамках одного семестра формат обучения может неоднократно меняться, как показала практика).

Русский язык можно охарактеризовать как язык со сложной фонетической системой, где просодическое ядро и ритмическая структура слова (далее – РСС) являются одними из важнейших суперсегментных составляющих просодического строя русского языка. Очевидным является недостаточность отработки в рамках занятий только сегментов (например, твердых/мягких или звонких/глухих согласных, гласного [ы]), так как на практике учащиеся могут

успешно реализовывать отдельные сегменты, при этом полностью будет отсутствовать навык корректного слогосложения с правильной постановкой словесного и фразового ударения. Отработка ритмических структур потенциально улучшит понимание речи на слух, постановку ударения и др.

Педагогические исследования последних лет показали, что обучающиеся положительно оценивают Instagram в качестве образовательного инструмента [7; 8]. Приложение Instagram как платформа обладает свойствами, позволяющими успешно его интегрировать в процесс обучения для отработки русского произношения (в том числе правильной реализации словесного ударения, ритмических структур), а также понимания речи на слух: так, в отличие от популярных образовательных платформ (например, Moodle, Стэпик и др.), в Instagram возможно быстро и качественно сделать аудио- и видеозапись, отправить записи одному/нескольким пользователям, разместить теорию к аудиозаписям в отдельном сообщении (комментарии к записи). Размещение аудио– и видеозаписей на других платформах возможно, но представляется более трудоемким (сначала необходимо записать файл на носитель, а потом прикрепить его к заранее созданному уроку). Преимущество Instagram в том, что аудио– или видеозаписи возможно отправить группе сразу после записи (в так называемом режиме live), что удобно, когда преподавателю необходимо записать ряд слов/предложений (и для этого не потребуется сохранять запись в виде отдельного файла на телефоне/компьютере).

Для каждого языкового уровня РКИ преподаватель может создавать фонетические упражнения (в виде публикаций в формате «историй» (stories), закрытых/открытых опросов), направленные на отработку необходимого фонетического навыка. Так, для группы начинающих (уровень ТЭУ и ТБУ по классификации изучающих РКИ) рекомендуется подготовка заданий по РСС и отработки механизма редукции гласных; для успешного осваивания материала при этом необходимо предварительно провести сравнительное исследование РСС родного и иностранного языка учащегося. Так, например, для группы турецкоязычных студентов были составлены рекомендации по отработке РСС русского языка: 1) рекомендуется вводить (наряду с РСС 1/1, где первое число – количество слогов в слове, второе – номер ударного слога) конструкции РСС 2/2 и РСС 3/3 на начальном этапе, так как реализация данных конструкций не вызывает сложностей с постановкой ударения в слове; 2) рекомендуется использовать РСС 3/2, в которой реализовано оформление фонетического слова, свойственное для турецкого языка (чередование сильных и слабых слогов, что создает контраст ударных и безударных слогов) [5, с. 352–353]. Для групп с уровнем ТРКИ-1 и выше рекомендуется выполнение упражнений по теме «Интонационные конструкции русского языка».

Необходимо помнить, что во время очных групповых занятий (особенно при изучении фонетической системы русского языка и практической отработке звуков, работе с артикуляционным аппаратом) студенты могут испытывать дискомфорт, так как боятся совершить ошибки (неправильно произнести

звук/слово и др.), что может сделать их объектом насмешек одногруппников, что, в свою очередь, может демотивировать и привести к появлению языкового барьера. Это может привести к ощущению психологического дискомфорта во время занятий, ухудшению показателей и, как следствие, низкому уровню знания языка [2, с. 60]. Используя Instagram как одно из средств дистанционного обучения, студенты имеют возможность в самостоятельном режиме и с индивидуальным контролем преподавателя отработать сложные разделы фонетики русского языка. Так, создается благоприятная психологическая атмосфера, где студент не боится произносить новые звуки, непривычные для его артикуляционного аппарата, и может делать ошибки, зная, что обучение проходит в рамках доверительного диалога с преподавателем, который поможет и скорректирует неправильное произношение.

Использование приложения Instagram в рамках фонетического курса иностранных языков (в том числе РКИ) не только позволит преодолеть возникшие вследствие дистанционного обучения технические трудности, но и положительно повлияет на удовлетворенность учебным процессом и социально-психологическую адаптацию студентов [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного: 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык. Курсы, 2002.

2. Григорова О.Н., Елфимова Е.А., Половинкина Н.А. Буллинг в образовательной среде (на примере обучающихся в средне-профессиональных образовательных учреждениях) // Проектно-инновационная деятельность в образовательных учреждениях. Курск: Изд-во КГМУ, 2019. С. 60–64.

3. Есина З.И. Пути и методы обучения фонетике русского языка как иностранного на начальном этапе // Русистика: вчера, сегодня, завтра. София: Общество русистов Болгарии, 2018. С. 663–669.

4. Лысова Е.Б. Онлайн-обучение фонетике – вопросы и поиск ответов // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения. Пенза: Наука и просвещение, 2020. С. 163–165.

5. Некрылова В.П. Приемы формирования навыка ритмической организации русского фонетического слова у носителей турецкого языка // Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм. Иркутск: Аспринт, 2020. С. 349–354.

6. Шарок В.В. Влияние межличностных отношений на социально-психологическую адаптацию студентов и их удовлетворенность учебным процессом // Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных и гуманитарных дисциплин. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского горного университета, 2017. С. 286–291.

7. Andujar A., Çakmak F. Foreign language learning through instagram: a flipped learning approach // New technological applications for foreign and second language learning and teaching. IGI Global. 2020. P. 135–156.

8. Gonulal T. The use of Instagram as a mobile-assisted language learning tool // Contemporary Educational Technology. 2019. 10 (3). P. 309–323.

УДК 37.001.12(045)

Никитина Елена Павловна, магистрант,
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

FUNCTIONAL LITERACY AND COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION

В настоящее время повышение уровня и качества образования является одной из актуальных проблем, решение которой напрямую связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса, а также с переосмыслением целей и результатов образовательной деятельности. Цель данного исследования – установить, как реализация компетентностного подхода связана с развитием функциональной грамотности, которая основана на способности учащихся решать стандартные задачи в различных сферах жизни на базе прикладных знаний. Объектом исследования выступает процесс развития функциональной грамотности учащихся на уроках русского языка в общеобразовательной школе. Установлено, что формирование функциональной грамотности на уроках русского языка заключается в развитии коммуникативной, языковой и лингвистической компетенций, предполагающих выражение собственных мыслей учащимися в устной и письменной речи. В процессе исследования был осуществлен анализ научной и методической литературы, а также анализ приемов, направленных на формирование функциональной грамотности школьников. В результате была доказана взаимосвязь между функциональной грамотностью и компетентностным подходом в образовании.

Ключевые слова: *компетентностный подход, компетенция, ключевые компетенции, образование, функциональная грамотность, работа с информацией.*

В настоящее время система основного общего образования претерпела значительные изменения, связанные с высокими требованиями ФГОС ООО к подготовке школьников. Приоритетом государственной политики, таким образом, выступает создание механизма опережающего образования, основанного на компетентностном подходе, который предполагает формирование личности школьника, раскрытие и развитие задатков, способностей, обеспечивающих эффективную деятельность во всех сферах общественной жизни [1]. С позиции компетентностного подхода основным результатом образовательной деятельности учащихся является формирование ключевых компетенций в рамках каждого учебного предмета.

В педагогической литературе нет единой точки зрения относительно содержания понятия *компетенция* [9, с. 12]. Так, по мнению И.С. Сергеева, компетенции представляют собой сочетание таких элементов, как знание, умение и опыт, которые в комплексе обеспечивают способность решать поставленные практические задания в различных сферах жизни и профессиональной деятельности [10, с. 51]. Доктор педагогических наук, академик Международной педа-

гогической академии А.В. Хуторской считает, что с помощью компетенций в образовательной деятельности возможно решить актуальную для основной общеобразовательной школы проблему – преодолеть трудности школьников в реализации полученных знаний при решении конкретных задач или разрешении проблемных ситуаций. Кроме того, образовательная компетенция предполагает овладение целым комплексом знаний и умений [8, с. 35].

Доктором психологических наук, профессором, академиком РАО, заслуженным деятелем науки РФ И.А. Зимней были описаны три основных этапа в развитии компетентностного подхода:

1. 1960–1970-е гг. – введение в научный аппарат категории «компетенция», создание предпосылок разграничения понятий компетентность и компетенция.

2. 1970–1990-е гг. – использование категорий «компетентность» и «компетенция» в теории и практике обучения в основном родному языку, а также в сфере управления и менеджмента.

3. 1990–2001 гг. – утверждение компетентностного подхода, активное использование категории «компетентность» и «компетенции» в образовании. Также на данном этапе было введено понятие *ключевые компетенции*, именно такие компетенции должны способствовать сохранению демократического общества, а также соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям [2, с. 17].

Ключевые компетенции представляют собой различные универсальные ментальные средства, инструменты (способы, методы, приемы) достижения школьником значимых для него результатов учебной деятельности. Определение и отбор ключевых компетенций обучающихся основной школы осуществляется на основе социологических исследований и общественного обсуждения того, какие способности и качества являются ценными в данное время в данном обществе [3, с. 166].

В связи с тем, что общеобразовательная школа направлена на формирование новой системы универсальных знаний, умений и навыков, а также на приобретение опыта самостоятельной деятельности, современными ключевыми компетенциями старших школьников являются:

1) ценностно-смысловые компетенции, связанные с формированием собственных установок и ценностных ориентаций;

2) общекультурные компетенции, связанные с приобретением общественного опыта;

3) учебно-познавательные компетенции, связанные с постановкой и достижением цели учебной деятельности;

4) информационные компетенции, связанные с умениями школьников работать с информацией;

5) коммуникативные компетенции, основанные на умении школьников взаимодействовать с окружающими людьми [7, с. 19].

Реализация компетентностного подхода, в свою очередь, связана с развитием функциональной грамотности, которая основана на способности учащихся решать стандартные задачи в различных сферах жизни на базе прикладных знаний. Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником информации по отдельным учебным предметам, а овладение ею в комплексе для использования в практической деятельности. Кроме того, функциональная грамотность школьников формируется на основе ключевых компетенций [11, с. 58].

Под функциональной грамотностью А.А. Леонтьев понимает способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. В программе международного сравнительного исследования PISA (исследования функциональной грамотности 15-летних школьников) понятие «функциональная грамотность» рассматривается как уровень обладания старшими школьниками определенными навыками и умениями для их полноценного функционирования в современном обществе. В данном исследовании оценивается способность школьников использовать полученные знания, умения и навыки для решения самых разных жизненных задач [5].

Итак, функциональная грамотность сегодня стала важнейшим индикатором общественного благополучия, а функциональная грамотность школьников – важным показателем качества образования. В соответствии с ФГОС ООО функциональная грамотность – один из ключевых метапредметных результатов обучения, поскольку формируется при изучении различных предметных областей. Поэтому формирование функциональной грамотности не обеспечивается только набором отдельных уроков или набором отдельных заданий, этот процесс логично и системно должен быть внедрен в учебную программу как обязательный элемент [1]. Кроме того, одним из основных требований к основному общему образованию является достижение выпускниками уровня функциональной грамотности, необходимого в современном обществе, по математическому, естественно-научному и социально-культурному направлениям.

По уровню функциональной грамотности учащихся можно определить и профессиональную компетентность педагога. В процессе формирования функциональной грамотности можно выделить, по крайней мере, два направления: ежедневная работа педагога в рамках учебного процесса и дополнительное и предпрофессиональное образование школьников [4, с. 142]. Педагог в процессе учебной деятельности на уроке должен предлагать задания разного уровня сложности таким образом, чтобы при их решении у школьников формировались различные умения: находить в тексте информацию и формулировать выводы, интерпретировать информацию и применять ее в новых ситуациях, в том числе не рассмотренных в учебнике. Затем педагог должен реализовать применение учебных знаний школьниками вне учебных ситуаций, а также при получении дополнительного образования [6, с. 124].

Функциональная грамотность – это владение инструментарием универсальных видов деятельности человека независимо от области их применения. А.В. Хуторской считает, что функциональная грамотность должна быть по большей части сформирована в общеобразовательной школе, а формирование компетенций продолжается в высшем учебном заведении, так как компетентность всегда ориентирована на создание продукта, нужного человеку и социуму. Иначе говоря, функциональная грамотность позволяет освоить инструмент, а компетентность – получить конкретный результат.

Формирование функциональной грамотности на уроках русского языка подразумевает развитие следующих компетенций:

– коммуникативной компетенции, которая предполагает свободное владение всеми видами речевой деятельности; способность адекватно понимать чужую устную и письменную речь; самостоятельно выражать свои мысли в устной и письменной речи;

– языковой компетенции, которая предусматривает знание системы языка, развитие чувства языка и формирование орфографической и пунктуационной грамотности;

– лингвистической компетенции, которая направлена на формирование мировоззрения о языке, изучение его истории, а также освоение трудов лингвистов и культурологов [5, с. 119].

Приемы развития коммуникативной компетенции на уроках русского языка могут быть разнообразными, в большинстве своем они направлены на организацию взаимодействия между учащимися с целью установления коммуникативных связей. В частности, формируется умение учащихся составлять самостоятельные устные и письменные речевые высказывания, а также понимать их практическую значимость.

Развитие языковой и лингвистической компетенций базируется на формировании читательской грамотности учащихся. Читательская грамотность – это способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением, чтобы достигать своих целей, углублять знания и возможности, участвовать в социальной жизни. На достижение образовательных целей направлена работа с разными видами текстов, а также с разными видами представления информации: схемами, таблицами и т. п.

Стоит отметить, что термин «функциональная грамотность» постепенно становится социально-экономическим термином, связанным с успешностью функционирования индивида в современном обществе, а грамотность – академическим, связанным с деятельностью образовательных учреждений. В то же время обучение чтению и письму в школе не может ограничиваться академическими целями, оно должно включать функциональные и операционные цели, связанные с повседневной жизнью и трудовой деятельностью.

Таким образом, компетентностный подход направлен на усиление практического характера основного общего образования, в том числе и предметного обучения. Основной ценностью становится не усвоение учебной информации, а

приобретение учащимися определенных умений и ключевых компетенций, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях и, соответственно, развивать функциональную грамотность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный стандарт основного общего образования от 31 мая 2021 г. № 287 / Гарант. 2021. Режим доступа: http://www.garant.ru/ (дата обращения: 05.10.2021).

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 15–19.

3. Игнатьева Е.Ю. Метапредметный потенциал учебного текста: актуализация в основной школе // Вестник Череповецкого государственного университета. 2020. № 1 (94). С. 162–172.

4. Кожанова К.Т. Компетентностный подход в образовании как основа формирования функциональной грамотности школьников // Вестник. 2004. № 4(6). С. 139–145.

5. Козлова М.И. Повышение функциональной грамотности как необходимость современного образования // Сборник статей II Международного учебно-исследовательского конкурса. Петрозаводск, 2020. С. 116–125.

6. Кузнецова Н.М. Внеурочная деятельность как компонент образовательного процесса, обеспечивающий формирование функциональной грамотности учащихся // Региональное образование: современные тенденции. 2020. № 1 (40). С. 123–126.

7. Мартишина Н.В. Компетентностный подход в обучении: учебно-методическое пособие. Рязань, 2010. 48 с.

8. Нигматзянова Г.Х. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность» // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 30–39.

9. Нугуманова Л.Н. Компетентностный подход в профильном обучении // Педагогическое образование и наука. 2008. № 6. С. 9–15.

10. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2004.

11. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. №1 (23). С. 56–59.

УДК 81-13

Патрушева Лидия Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

Фомина Татьяна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННЫМ МЕСТОИМЕНИЯМ И НАРЕЧИЯМ НА ЭЛЕМЕНТАРНОМ УРОВНЕ РКИ

REVISITING THE NEED FOR TEACHING INDEFINITE PRONOUNS AND ADVERBS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ELEMENTARY LEVEL)

Статус категории определенности / неопределенности в современном русском языке неоднозначен, в отличие от других европейских языков, в которых система артиклей является ее маркером. Проявления этой категории в языке разнообразны, начиная с лексического уровня (использование неопределенных местоимений и наречий), заканчивая уровнем синтаксическим (порядок слов в предложении способен передать эти нюансы, о чем свидетельствует актуальное членение). Несмотря на сложности отражения в языке этой категории, мы часто сталкиваемся с ее проявлениями. В рамках РКИ лексико-грамматический материал, с ней связанный, вводится на уровнях владения языком, начиная с уровня В2, что затрудняет коммуникацию. Анализ учебных пособий по РКИ элементарного уровня показал, что в них встречается нерегулярное использование неопределенных местоимений и наречий в учебных текстах и в формулировках заданий. Кроме того, в учебной и реальной коммуникации данные единицы не редки. В связи с этим появляется вопрос о необходимости обучения неопределенным местоимениям и наречиям в ограниченных ситуациях уже на элементарном уровне владения русским языком как иностранным.

Ключевые слова: *категория определенности / неопределенности, неопределенные местоимения и наречия, контекстные маркеры.*

Статус категории определенности / неопределенности в современном русском языке неоднозначен, в отличие от других европейских языков, в которых система определенных и неопределенных артиклей является ее четким маркером. Реализация данной категории в русском языке многолика, начиная с лексического и морфологического уровней, в частности использования неопределенных местоимений и наречий, кратких и полных форм качественных прилагательных, заканчивая синтаксическим уровнем. Известно, что порядок слов в предложении способен передать эти нюансы, и актуальное членение – яркое тому свидетельство: достаточно сравнить фразы типа *«Человек вошёл в комнату»* и *«В комнату вошёл человек»*. При всей сложности и многообразии отражения в языке данной категории и неоднозначности определения ее статуса грамматистами мы ежедневно сталкиваемся с ее проявлениями в самых разно-

образных бытовых контекстах. Между тем в рамках изучения русского языка как иностранного лексико-грамматический материал, с ней связанный, судя по анализу Государственных стандартов, входит в программу Второго сертификационного уровня, что на данном этапе обусловлено необходимостью использования аутентичных текстов [2, с. 17]. На наш взгляд, обучение некоторым неопределенным местоимениям и наречиям следует начинать намного раньше, чем после достижения Первого сертификационного уровня. Попробуем обосновать нашу точку зрения.

В учебных пособиях элементарного уровня, на наш взгляд, совсем не случайно появляются единичные случаи использования неопределенных местоимений и наречий, поскольку это отвечает нашим ежедневным коммуникативным запросам.

В естественной языковой среде, в повседневном общении мы не можем обойтись без реплик, содержащих эту лексику, когда мы говорим о наших планах: *«Вы **куда-нибудь** пойдёте в субботу?»* В кафе, ресторанах или магазинах звучат естественные реплики обслуживающего персонала: *«Вы хотите **что-нибудь** ещё?»* На занятиях преподаватель может спросить: *«**Кто-нибудь** знает, где Ахмед? Он опаздывает или **что-нибудь** случилось?»* Подобные фразы сопровождают и учебный процесс. При отработке лексики в темах «Мой день», «Дни недели», «Еда, продукты», при изучении таких лексико-грамматических тем, как «Глаголы движения», «Вид глагола», преподаватель вынужден пользоваться неопределенными местоимениями и наречиями. Кроме того, данные слова встречаются в формулировках заданий, в упражнениях и учебных текстах, но делается это бессистемно, при этом авторы не вводят понятия определенных/неопределенных местоимений и наречий и чаще всего не касаются особенностей их функционирования. Рассмотрим конкретные примеры.

Так, в учебном пособии Л.В. Миллер, Л.В. Политовой «Жили-были. 28 уроков для начинающих» подобные конструкции часто даются в рубриках «Прочитайте шутки», «Отдохните». Например: *«Шофёр открыл глаза в больнице. Он внимательно смотрит на своего соседа и спрашивает: – Скажите, мы уже **где-то** встречались? – Конечно! Поэтому мы здесь и лежим»* [5, с. 135]; *«– Почему ты не пошёл в школу? – Мама, но ты говорила, что очень беспокоишься, если я ухожу **куда-нибудь**»* (Там же, с. 125).

Тексты данных шуток, с одной стороны, максимально адаптированы под уровень учащихся, с другой стороны, авторы постарались сохранить в них типичные русские конструкции, используемые в анекдотах. Этим объясняется наличие грамматических конструкций, выходящих за пределы изучаемого уровня. Не следует забывать, однако, что сама формулировка названий упомянутых рубрик говорит нам о необязательности анализа размещенного в них лексико-грамматического материала.

Авторы пособия включают неопределенные местоимения и наречия и в другие ситуации. В учебных текстах мы читаем: «*Ирена, сегодня утром к тебе приходил **какой-то** молодой человек»* [5, с. 140]; *«А ты иди **куда-нибудь** в тём-*

ную аллею» [5, с. 144]; «*Он вошёл в беседку и увидел* ***какого-то*** *человека»* [Там же]. Отдельные случаи использования этой лексики обнаруживаются и в формулировках заданий: *«Можете ли вы* ***что-то*** *посоветовать другу?»* [Там же].

В учебнике для начинающих «Самовар», авторами которого являются Е.Н. Машовец, Е.Г. Суворкина, нами отмечено довольно частотное употребление неопределенных местоимений и наречий как в учебных текстах, так и в заданиях: *«Но я такая растяпа. Всегда* ***что-нибудь*** *забываю»* [4, с. 121]; *«Жили* ***как-то*** *два друга»* [Там же, с. 128]; *«Кто сказал? Ю. Гагарин, Г. Галилей,* ***кто-то****»* [Там же, с. 136]. К сожалению, судя по контекстам, это не самые элементарные и не самые понятные случаи употребления для начального уровня обучения РКИ, тем не менее, в учебном пособии они присутствуют.

В других популярных пособиях элементарного уровня выявлены буквально единичные примеры употребления неопределенных местоимений и наречий, в связи с чем можно сделать вывод о том, что использование подобных конструкций на элементарном уровне, скорее, исключение, чем правило. Однако, если исходить из нашего опыта преподавания РКИ изучающим язык «с нуля», нельзя не отметить, что вопросы студентов, связанные со значением неопределенных местоимений и наречий, периодически возникают, а значит, обучение некоторым случаям употребления данных слов следует начинать намного раньше, чем по достижении Первого сертификационного уровня. Отметим, что теоретическое объяснение выбора суффикса неопределенных местоимений и наречий и правил их употребления на элементарном уровне нами было найдено лишь в учебнике «Самовар» [Там же, с. 134]. В других учебных пособиях неопределенные местоимения и наречия, содержащиеся в текстах заданий и упражнений, объяснены или переведены не были.

Таким образом, изучение неопределенных местоимений и наречий на элементарном уровне владения русским языком как иностранным считаем оправданным, но в ограниченных ситуациях. Данные слова отвечают основным требованиям и принципам отбора лексического материала: они частотны в речи, упортребляются в реальной коммуникации носителей языка, функциональны и исключают двусмысленность [1, с. 250]. На элементарном уровне владения РКИ можно рассмотреть случаи употребления наречий *кто-нибудь / что-нибудь / куда-нибудь* и местоимения *какой-нибудь.* Они могут быть представлены иностранцам для изучения уже спустя 70-80 аудиторных академических часов. Данная тема требует от преподавателя специального рассмотрения и минимального объяснения, в том числе и в качестве профилактики ошибок иностранных учащихся в речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артёмова Л.А. Связь лексики и грамматики в обучении китайских студентов (на материале русских прилагательных) // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2014. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-leksiki-i-grammatiki-v-obuchenii-kitayskih-studentov-na-materiale-russkih-prilagatelnyh] (дата обращения: 22.10.2021).

2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т.А. Иванова и др. М.–СПб.: Златоуст, 1999. 40 с.

3. Керо Хервилья Энрике Ф. Сопоставительное изучение категории определённости/неопределённости в русском и испанском языках. URSS, 2001. 200 с.

4. Машковец Е.Н., Суворкина Е.Г. Самовар: учебник русского языка для начинающих. М., 2005. 168 с.

5. Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. Жили-были… 28 уроков русского языка для начинающих. Учебник. 4-е изд. СПб.: Златоуст, 2003. 125 с.

6. Поспелов Н.С. О синтаксическом выражении категории определенности / неопределенности в современном русском языке // Исследования по современному русскому языку. М., 1970. С. 182–189.

7. Фурсенко Д.И. Порядок слов как одно из средств выражения неопределённости / определённости имен существительных // Русский язык за рубежом. 1970. № 4. С. 68–72.

8. Углева И.В. О способах выражения категории определенности/неопределенности в современном русском языке // Вестник Югорского государственного университета. 2006. Вып. 5. С. 125–127. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-sposobah-vyrazheniya-kategorii-opredelennosti-neopredelennosti-v-sovremennom-russkom-yazyke] (дата обращения: 01.11.2021).

УДК 811.161.1

Патрушева Лидия Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЧАТ-БОТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

CHATBOT TECHNOLOGY IN THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE STUDY

Актуальность работы заключается в применении искусственного интеллекта в практике преподавания русского языка как иностранного. В центре внимания – изучение чат-ботов. Функции их использования расширяются. Сегодня в школьном и вузовском обучении чат-боты применяются как дополнительный инструмент проверки знаний, для повторения изученного и отработки полученных навыков, а также для администрирования образовательного процесса. В сфере обучения иностранным языкам чат-боты используются, прежде всего, для разговорной практики. Самые первые чат-боты – виртуальные репетиторы по английскому языку – это Lexa, Replika и др. В обучении русскому языку как иностранному применение чат-ботов только начинается. В статье рассматриваются боты ChatMaster, Алиса, Mondly, MyRUSkey. Показаны их преимущества. Анализируется технология применения чат-ботов в практике преподавания РКИ. Отмечаются такие преимущества, как доступность, простота в использовании, отсутствие привязки к месту обучения и др. Главным недостатком чат-ботов является ограниченное использование речевых моделей.

Ключевые слова: *чат-бот, иностранные языки, русский язык как иностранный.*

Современные мультимедийные обучающие средства (мобильные приложения, сайты и онлайн-тренажеры) способны полностью сформировать языковую компетенцию учащихся при изучении иностранных языков. Однако речевую компетенцию – умение употреблять полученные знания в речи – сформировать без участия преподавателя сложнее. Время аудиторной работы ограничено, возможность общаться с носителями языка есть не у всех, тем более если обучение проходит дистанционно и вне языковой среды. Тем не менее отработка речевых умений по изученной теме необходима для формирования коммуникативной компетенции и свободного общения. Для решения данной проблемы предлагается использование чат-ботов, имитирующих живой разговор на заданную тему.

Чат-бот – это виртуальный ассистент, построенный с применением искусственного интеллекта, общение с которым представляет собой вопросно-ответное взаимодействие на заданную тему.

Несмотря на то, что первый чат-бот был создан в 1966 году, их активное применение наступает сейчас [7]. Первоначальная функция чат-ботов – выполнение рутинных обязанностей администраторов компаний – расширяется. Сегодня чат-боты используются в маркетинге (автоворонки, гиды) и для выявления потребностей пользователей на информационных ресурсах.

В сфере образования применение чат-ботов только начинается. Чат-боты используются в школьном обучении как элемент геймификации (тесты, викторины), в школьном и вузовском – для работы со словарями, поиска информации, проверки знаний, обучения иностранным языкам [1]. Несомненна и роль администрирования процесса обучения студентов с помощью чат-ботов: от сбора документов, проведения анкетирования до рассылки уведомлений [2].

Приведем пример использования чат-ботов в процессе обучения разным предметам как в школе, так и в вузе. В открытом доступе в социальной сети Telegram мы находим бота с названием «Математика» (@MathRG_Bot). Данный чат-бот предлагает пользователю выбрать тему для повторения, а затем выполнить задания. Бот проверяет правильность ответа. Чаще всего ответом на задание будет конкретное число или определенная формула, то есть однозначный ответ. Это облегчает задачу разработчикам бота в отличие, например, от преподавателей языков, которым приходится в качестве эталонного ответа на вопрос давать множество вариантов.

В целом можно констатировать тот факт, что при использовании чат-ботов в сфере образования перед преподавателем открывается ряд новых возможностей. Предпочтение может быть отдано чат-боту в силу:

1) простоты и привычности для обучающихся используемого интерфейса,

2) доступности формата (не требуются узкоспециализированные программы),

3) отсутствия привязки к месту обучения,

4) реализации индивидуального подхода к студентам,

5) отсутствия психологического барьера, который возникает при общении с живым человеком,

6) возможности выстраивания собственной обучающей стратегии [3].

Первые чат-боты, применяемые для изучения иностранных языков, были созданы на базе английского языка: Google Assistant, Siri, Alexa, Replika [3; 6], ChatMaster, Элис [7], CleverBot [6] и мн. другие. Большинство из них можно использовать для разговорной практики при изучении английского языка, если у обучающегося есть базовые знания. Например, диалог с CleverBot построен таким образом, что общаться с ботом можно как на элементарные темы («Знакомство», «Как дела», «Погода»), так и предлагать отвлеченные философские темы. Бот может отвечать как стандартно, так и креативно; может задавать вопросы и отвечать на реплики собеседника [11].

В области преподавания русского языка как иностранного применение чат-ботов пока не системно. Некоторыми авторами отмечается, что самым известным русскоязычным ботом, используемым в сфере образования, является ChatMaster [7]. Для работы с ним требуется скачать приложение на компьютер. Анализ диалогов с чат-ботом показал, что он подходит для общения иностранцев продвинутого уровня владения русским языком, так как содержит слова и выражения, выходящие за рамки литературного языка. Кроме того, бот не является инициатором общения. Диалог всегда начинает пользователь. Преимуще-

ствами данного чат-бота являются доступность приложения, простота использования и разнообразие речевых конструкций [10].

К такому же выводу можно прийти, используя в практике преподавания РКИ голосовой интеллектуальный помощник Алиса [4]. Лишь часть функций данной программы может быть применима в дидактических целях при обучении русскому языку как иностранному (особенно на начальном этапе) в связи с тем, что чат-бот предназначен для работы с носителями языка и используемая в предложениях лексика иностранцам будет непонятна.

Остановимся еще на одном чат-боте для обучения русскому языку как иностранному – это платформа Mondly (https://app.mondly.com/). Это приложение для изучения иностранных языков. Несомненным преимуществом данного сайта является количество языков для изучения (более 30), современный интерфейс, наличие чат-бота. Диалог с ботом построен в виде вопросно-ответной формы, адресантом которого является сам бот. Разговоры с ботом ограничены заданной темой общения. Задача обучающегося – ответить на вопросы, используя пройденный ранее материал уроков. На наш взгляд, работа с данным ботом направлена на автоматизацию речевых шаблонов и закрепление изученной лексики, что, безусловно, важно при обучении РКИ.

Заслуживает внимания и чат-бот «MyRUSkey», цель которого – расширение словарного запаса изучающих русский язык как иностранный. Подписавшись на рассылку на Facebook, пользователь ежедневно получает сообщения от бота с новыми словами и комментариями по их использованию в виде предложений. Отбор словарного ядра разработчиками проходил по принципу частотности употребления (в соответствии с частотным словарем О.Н. Ляшевской, С.А. Шарова) [2]. На наш взгляд, преимуществами данного бота являются строгая периодичность сообщений, обратная связь от администраторов, отсутствие специального приложения. Всё это дает возможность боту внедриться в повседневную жизнь пользователей, а значит, снимается барьер «урока», что повышает мотивацию к изучению русского языка как иностранного.

Подведем итоги. Накопленный теоретический и практический опыт в области применения чат-ботов на уроках иностранного языка и, в частности, при преподавании русского языка как иностранного позволяет прийти к выводам о *лингводидактическом потенциале* данной технологии. Чат-боты могут использоваться:

1) в качестве инструмента для расширения словарного запаса обучающихся [3];

2) для формирования навыка говорения на начальном этапе изучения иностранного языка [7];

3) в качестве дополнительного стимулирующего фактора в изучении языка [2];

4) для повышения скорости изучения иностранного языка [9];

5) в силу доступности – для изучения языков малых народов [6].

Кроме того, благодаря низкой стоимости чат-боты более доступны по сравнению с традиционным аудиторным обучением. Их использование, как правило, не привязано к конкретному времени. Студенты имеют возможность возвращаться к пройденному материалу, что, безусловно, увеличивает качество освоения материала.

Несомненным *недостатком* чат-ботов являются ограниченные речевые модели. Е. Ю. Есионова отмечает, что языковое поведение людей предсказуемо лишь частично, поэтому полноценного общения с чат-ботом пока добиться невозможно. Чат-боты не способны стилистически и логико-семантически реагировать на реплики собеседника [6]. Тем не менее использование технологии чат-ботов для обучения иностранным языкам решает определенные лингводидактические задачи, поэтому их внедрение в учебный процесс оправдано.

Работа выполнена при финансовой поддержке УдГУ в рамках конкурса грантов Научный потенциал, проект № 2021-05-11

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристова А.С. Использование чат-ботов в образовательном процессе / А.С. Аристова, Ю.С. Безносюк, П.К. Ведикер, Н.Е. Воронович // Цифровая трансформация общества, экономики, менеджмента и образования: материалы Международной конференции (Екатеринбург, 5–6 декабря 2019 года). Т. 2. Sedlčany: Ústav personalistiky, 2020. С. 95–99.

2. Биккулова О.С., Ивкина М.И. Чат-бот в методике преподавания РКИ // МИРС. 2021. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chat-bot-v-metodike-prepodavaniya-rki (дата обращения: 05.11.2021).

3. Будникова А.С., Бабенкова О.С. Использование чат-ботов при изучении иностранного языка // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 3 (55). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-chat-botov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 21.04.2021).

4. Голосовой интеллектуальный помощник Алиса. 2021. URL: https://yandex.ru/alice (дата обращения: 30.10.2021).

5. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова и др. 2-е изд., испр. и доп. М. — СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.

6. Есионова Е.Ю. Искусственный интеллект как альтернативный ресурс для изучения иностранного языка // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-kak-alternativnyy-resurs-dlya-izucheniya-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 21.04.2021).

7. Зильберман Н.Н. Технологии виртуальных собеседников и формы речевого взаимодействия // Гуманитарная информатика. 2009. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-virtualnyh-sobesednikov-i-formy-rechevogo-vzaimodeystviya (дата обращения: 21.04.2021).

8. Зильберман Н.Н. Использование технологий чат-роботов при формировании говорения в преподавании иностранного языка. На примере русского языка как иностранного начального этапа обучения // Гуманитарная информатика. 2007. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologiy-chat-robotov-pri-formirovanii-govoreniya-v-prepodavanii-inostrannogoyazyka-na-primere-russkogo-yazyka-kak (дата обращения: 21.04.2021).

9. Шилова С.А., Крючкова А.А. Лингводидактический потенциал чат-ботов // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. № XIII. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-potentsial-chat-botov (дата обращения: 30.10.2021).

10. ChatMaster 3.02. 2021. URL: http://www.aiportal.ru/downloads/interlocutors/chatmaster_3_02.html (дата обращения: 30.10.2021).

11. CleverBot. 2021. URL: https://yandex.ru/alice (дата обращения: 30.10.2021).

УДК 371.32

Портнова Татьяна Владиславовна, кандидат педагогических наук, преподаватель, Гранадский университет, г. Гранада, Испания

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ РКИ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСКОЕ ПИСЬМО

FOSTERING THE WRITING SKILLS AT RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS THROUGH CREATIVE WRITING

В данной работе рассматривается роль творческого письма при обучении письменной речи на уроках русского языка как иностранного и выделяются основные положительные факторы при применении методики творческого письма на занятиях. Далее приводится ряд заданий, основанных на творческом письме, в зависимости от уровня обучающихся. На начальных уровнях творческое письмо применяется прежде всего в виде текстов, основанных на вымышленных персонажах и реалиях, в то время как на уровнях от B1 и выше основной объем заданий составляют упражнения, привлекающие использование собственно литературных текстов.

Ключевые слова: *РКИ, творческое письмо, письменная речь, методика, преподавание.*

1. Введение

Исследователи и методисты отмечают, что письменная речь является одной из самых сложных частей при изучении русского языка как иностранного, одновременно целью обучения письма является развитие не только речи, но и интеллектуальных и нравственных сторон личности, создание творческого настроя, благодаря чему можно повысить интерес к русскому языку [10, с. 134]. При этом обычно отводится мало времени на обучение таким творческим видам письменных работ, как сочинение и изложение [12].

Как отмечает Л.В. Сычева, по данным психологов, услышанный материал усваивается на 50 % в случае, если он записан, при этом услышанный и увиденный материал запоминается гораздо меньше – всего на 10 %. Большее закрепление материала происходит только при проговаривании (70 %) и при обучении другого (90 %) [15]. Таким образом, работа с письменным текстом крайне важна при обучении иностранным языкам.

Роль творчества в образовании является неоспоримой. Это подчеркивали еще десятилетия назад такие международные исследователи, как Amabile [1], Runco [7], Renzulli [8] и Sternberg [9]. Недавние исследования указывают на связь творчества с рядом когнитивных и личностных характеристик, как, например, дивергентное мышление, способность находить решение проблем, терпимость в отношении двусмысленности [6; 5; 4]. Одновременно при применении преподавателем творческого подхода повышается внутренняя мотивация студента, занятия становятся интересными, а желание выполнять задания – всё больше.

Исследователи делят творчество на два вида: образное и повествовательное [2]. Повествовательное творчество проявляется в контекстах вербального характера, в то время как образное – в невербальных. При работе с преподаванием иностранных языков, в частности при развитии письменных навыков, мы имеем дело с вербальным контекстом, то есть повествовательным творчеством, которое проявляется студентами при создании письменных текстов творческого характера.

Исследователи определяют творческое, или креативное, письмо как ряд упражнений продуктивного характера различной степени сложности, зачастую в игровой форме; отличительными чертами данных упражнений является выполнение задания в письменной форме и творческий или полутворческий характер самого задания [Цит. по: 15].

Примечательно, что термин «творческое письмо», или «креативное письмо» (от англ. creative writing), четко противопоставлен академическому письму в системе Общеевропейских компетенций владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (Common European Framework of Reference, CEFR) [3]. Отметим также, что дополненная версия 2018 года включает в себя в два раза больше дескрипторов в отношении творческого письма (в том числе при применении к уровням A1 и A2), чем в предыдущей версии 2003 года.

Истоки творческого письма лежат в литературных кружках или литературных мастерских, которые предназначены для начинающих писателей и любителей литературного слова. Задания, способствующие развитию творческого письма, всегда направлены на развитие идей при создании литературного текста. Тем не менее исследователи и методисты подчеркивают потенциал применения творческого письма при преподавании иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного [12; 11; 14].

Использование творческого письма на уроке способствует развитию фантазии у студентов. Многие преподаватели сталкиваются с ситуацией, когда на экзамене студенту достается тема, которая ему не близка, и у него не находится слов или идей по ней. Развитие фантазии при продуцировании речи (письменной или устной) помогает найти выход из подобной ситуации: студент учится использовать язык, применяя фантазию, не только как средство исключительно для передачи жизненного опыта.

Также в случае, когда при применении творческого письма используются литературные тексты, студент работает с ними в непринужденной творческой обстановке, сам пробует написать литературный текст, что зачастую повышает интерес к чтению.

Наконец, творчество на уроке способствует созданию непринужденной обстановки, в которой студент и преподаватель чувствуют себя уютно, что также оказывает положительное влияние на результаты обучения.

2. Примеры заданий по творческому письму на уроке РКИ

Далее мы приведем примеры заданий, которые могут быть использованы на уроке РКИ при работе с творческим письмом. Мы разделили задания на две

группы в зависимости от уровня. Поскольку творческое письмо лучше работает, когда у студента уже имеется более обширный словарный запас, на начальных уровнях возможности заданий будут ограничены.

2.1. Техники творческого письма: уровни A1 и A2

На начальных уровнях учащиеся еще не обладают словарным запасом, достаточным для создания собственно литературных текстов, тем не менее, нельзя сказать, что на этих уровнях нельзя использовать творческое письмо. Основным элементом использования творческого письма на начальных уровнях будет фантазия. Иными словами, вместо классических заданий «расскажи о своем друге» или «опиши свою комнату» при работе с письменным текстом студенту можно предложить сделать описание вымышленных мест, то есть вместо настоящего друга можно записать себе в друзья знаменитого деятеля русской культуры или вместо своей настоящей комнаты описать выдуманную комнату своей мечты. Использование фантазии не означает, что задания на описание реальных людей и предметов не выполняются, речь идет о дополнительных заданиях, когда студент описывает выдуманные места и выдуманных персонажей.

2.1.1. Монолог

Распространенным заданием при работе с творческим письмом является монолог персонажа, то есть учащимся предлагается написать текст от имени выбранного персонажа. К данному заданию можно добавить какие-либо элементы театрализации (шляпы персонажей, объекты, которые ассоциируются с данными персонажами, нарисовать «визитную карточку» на листе А4 и т. д.). К примеру, мы можем предложить ряд профессий и в конце добавить несколько неодушевленных предметов: *писатель, композитор, спортсмен, президент, учебник русского языка* и т. д. Те студенты, которым труднее придумать что-либо, могут выбрать обычную профессию, те же, у кого это не вызывает трудностей, зачастую выбирают более сложные варианты.

2.1.2. Я люблю / не люблю

При работе с творчеством тем или иным образом задействованы эмоции. Несомненно то, что каждый из нас с наибольшим удовольствием рассказывает о том, что он любит и чего не любит, чем о том, к чему относится нейтрально. Данное задание, простое, на первый взгляд, предполагает, что студенты пишут список того, что им нравится, и список того, что не нравится. Например: *гулять, рисовать, путешествовать, мои друзья* и *болеть, холод, брокколи*. Далее мы предлагаем с наибольшим количеством подробностей описать ситуацию, в которой задействовано каждое из понятий. Например: «*Я люблю рисовать. Я почти художник. Вчера я рисовал брата, но ему не нравится результат, я думаю, он не понимает, что это футуризм. Я очень люблю Пабло Пикассо, но мой брат его не любит, он предпочитает реализм*».

В случае, когда в группе возникают трудности с фантазией, можно перед тем, как предложить задание, привести пример текста. В других случаях можно привести примеры из литературных текстов в адаптированном виде, но в случае, если подходящих текстов не находится, преподаватель может написать несколько иллюстративных строк сам. Для вышеизложенного задания мы предлагаем взять фрагменты из рассказа Виктора Драгунского «Что я люблю и чего не люблю!» («Денискины рассказы»).

2.1.3. Коллективное письмо

Техника коллективного письма подразумевает, что текст создается более чем одним автором. В случае если мы ходим привести примеры из лингвострановедения, можно обратиться к литературным фигурам истории русской литературы, за которыми стоит два или более авторов: Козьма Прутков или Братья Стругацкие. В рамках урока можно провести различные задания, основанные на коллективном письме.

Во-первых, можно вспомнить детскую игру «Чепуха». Студенты по кругу пишут текст, оставляя только последнее слово для того, кто будет продолжать текст. Чтобы не терять времени, можно одновременно писать столько текстов, сколько студентов в аудитории, листы передаются по кругу.

Во-вторых, можно организовать «чат» в виде переписки, когда бумажка передается в паре. Альтернативой может быть задание на дом, когда студенты через какой-либо мессенджер должны переписываться на русском языке, а потом скопировать и выслать чат преподавателю.

Подобные задания позволяют воспринимать текст как игру и не бояться ошибки. Одновременно при применении подобных заданий развиваются такие навыки, как беглость чтения и спонтанность.

2.2. Техники творческого письма: уровни от B1

На более высоких уровнях, начиная от B1, при работе с творческим письмом в основном будут задействованы литературные тексты, однако часть заданий можно предлагать по-прежнему в свободной форме с целью создания текстов на основе фантазии. Ниже мы приведем примеры различных заданий, основанных на творческом письме, которые можно предлагать на уровнях B1 и выше. Разумеется, текст, который напишет студент, будет соответствовать его языковому уровню: если на C1 мы ожидаем больше уклона в литературный стиль, при работе с B1 лексика и синтаксические структуры будут более простыми.

2.2.1. Текст на основе картины

Зачастую при работе с текстом помогает использование визуальных элементов. В современном мире поток визуальной информации все чаще становится частью письменных текстов, как в случае с социальными сетями. В данном задании мы предлагаем предоставить студентам на выбор ряд картин различных стилей и предложить им написать историю о том, что они видят или о

том, что, как они думают, произошло или произойдет. В качестве примера можно предложить следующие картины: «Бабушкин сад» Василия Поленова, «Прогулка» Марка Шагала, «Москва» Василия Кандинского и «Чёрный квадрат» Казимира Малевича. Использование разных стилей способствует тому, что каждый студент может выбрать наиболее интересующий его стиль и ту картину, которая больше вдохновит его на создание истории.

Подборка картин может быть также тематической. Например, если преподаватель планирует работать с персонажами русского фольклора или, к примеру, с текстом А. С. Пушкина «У Лукоморья», можно сделать подборку картин Виктора Васнецова. Поскольку большинство персонажей будут для студентов новыми, им нужно придумать, как их зовут, где они живут, положительный это персонаж или отрицательный и т. д.

В отдельных случаях студенты могут придумывать только названия к картинам. После того как каждый участник озвучит свою версию, преподаватель показывает оригинальное название.

2.2.2. Диалог персонажей

Данное задание основано на технике, указанной в книге Джанни Родари «Грамматика фантазии» [13], бином фантазии, когда берутся два, на первый взгляд, не связанных с собой объекта, и при их сопоставлении придумывается история. В нашем случае задача заключается в том, чтобы в рамках одного диалога сопоставить двух не связанных между собой персонажей. Таким образом, вначале составляется список персонажей, это могут быть как обычные профессии или имена, так и тематическая подборка (например, Баба-Яга, Винни-Пух, Кащей, Чебурашка и т. д.). Студентам предлагается выбрать двух персонажей и написать диалог.

2.2.3. Визуальная поэзия

Интересным методом является применение визуальной поэзии. В данном случае перед заданием студентам предлагаются примеры визуальной поэзии. Можно взять классические тексты, которые могут быть знакомы аудитории (например, в испанской аудитории можно привести в качестве примеров работы Висенте Уидобро, в общем же в европейском контексте должно быть знакомо имя Гийома Аполинера) или же взять примеры из русской литературы:

- *Симеон Полоцкий «Стихотворение в форме звезды — "Благоприветствие царю Алексею Михайловичу по случаю рождения царевича Симеона"»,*
- *Евгений Венский «Бокал из Вены».*

После этого студенту предлагается придумать название текста (например, *звезда, месяц, матрешка, балалайка*; или более сложные *Россия, Байкал, МГУ*) и составить визуальный текст.

2.2.4. Афоризмы

В случае если на работу с литературным текстом мало времени, можно использовать афоризмы. В зависимости от уровня студентов преподаватель может подобрать несколько афоризмов. В случае если мы хотим работать с русской литературой, можно сделать подборку афоризмов Козьмы Пруткова:

- *Чем скорее проедешь, тем скорее приедешь.*
- *Ветер есть дыхание природы.*
- *Новые сапоги всегда жмут.*

Также можно привести перевод на русский язык афоризмов из культуры аудитории, с которой мы работаем. Как пример, в испанской аудитории можно взять переводы на русский язык афоризмов (*greguerías*) Рамона Гомеса де ла Серна:

- *Телефон – будильник проснувшихся.*
- *Ночью улицы длиннее, чем днем.*
- *Осенью все листы в книгах должны опадать.*

Задачей студентов является проанализировать синтаксическую структуру фразы. К примеру, в случае с *Телефон — будильник проснувшихся,* структурой будет сущ. Им. п. – сущ. Им. п. + прич. Р. п. Студенту нужно придумать собственную фразу, используя эту же самую структуру. Например: *Телевизор – спасение скучающих*. Важно объяснить, что целью задания не является создание такой же остроумной фразы, как представленный оригинал. Важно подчеркнуть, что, прежде всего, мы на уроке русского языка и создаем письменный текст, а не пишем литературный текст в литературной мастерской. Все задания на творческое письмо имеют своей целью вдохновение при работе с письменным текстом, и студенты должны отчетливо понимать, что не существует плохих или хороших текстов, главное – практика и творческая непринужденная атмосфера.

2.2.5. Работа с литературным текстом

Наконец, можно создавать задания, основанные на литературном тексте. В этом случае, в зависимости от темы, с которой мы хотим работать, выбирается соответствующий литературный фрагмент. К примеру, мы хотим рассмотреть литературное описание. В качестве материала мы берем фрагмент из романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина», где представлено описание Анны:

Анна улыбалась, и улыбка передавалась ему. Она задумывалась, и он становился серьезен. Какая-то сверхъестественная сила притягивала глаза Кити к лицу Анны. Она была прелестна в своем простом черном платье, прелестны были ее полные руки с браслетами, прелестна твердая шея с ниткой жемчуга, прелестны вьющиеся волосы расстроившейся прически, прелестны грациозные легкие движения маленьких ног и рук, прелестно это красивое лицо в своем оживлении; но было что-то ужасное и жестокое в ее прелести.

До прочтения текста можно предложить студентам кадры из экранизации романа или художественную иллюстрацию, на которой будет изображен интересующий нас персонаж. Перед чтением текста можно предложить студентам самим описать Анну Каренину, после чего будет прочитан оригинал.

После чтения текста можно выделить ряд слов и предложить студентам написать текст с данными словами (в этом случае нет необходимости опираться на исходный текст, данное задание будет направлено на отработку лексики):

Улыбка, сверхъестественный, прелестный, браслет, жемчуг, вьющийся, движение, ужасный, жестокий.

Наконец, можно применить технику, которую мы рассмотрели при работе с афоризмами: студенту предоставляется серия афоризмов из литературного произведения. К примеру, в случае «Анны Карениной»:

- *Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему.*
- *Отрицание факта – не ответ.*
- *Я думаю, я думаю… если сколько голов, столько умов, то и сколько сердец, столько родов любви.*

После перевода и комментария каждого афоризма студенты могут выделить синтаксическую структуру и придумать собственные фразы. Также можно попросить придумать короткую историю и поместить в нее одну из фраз. Задание может быть адаптировано в зависимости от профиля студентов и целей, преследуемых преподавателем.

Заключение

В данной работе мы проанализировали роль творческого письма в процессе обучения русскому языку как иностранному при обучении письменной речи. Мы привели примеры заданий, направленных на развитие творческого письма на начальных, а также на более высоких уровнях. Если на начальных уровнях работа с творческим письмом в основном сводится к заданиям на применение фантазии и работе с вымышленными персонажами и местами, то на уровнях начиная от B1 мы уже непосредственно вводим литературные тексты, при этом сложность как литературных текстов, так и текстов, написанных студентами, повышается. Добавим также, что приведенные в данной работе задания могут быть адаптированы в зависимости от аудитории, в которой выполняются задания, или же в связи с целями, которые преследует преподаватель. Кроме того, после создания текстов студентами их можно зачитывать вслух и в случае наличия определенных заданий добавлять элементы театрализации, сочетая таким образом практику письменной и устной речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Amabile T.M. The personality of creativity // Creative Living. 1986. Vol. 15(3). P. 12–16.

2. Artola González T., Barraca Mairal J., Martín Azañedo C., Mosteriro Pintor P., Ancillo Gómez I., Poveda Gª-Noblejas B. PIC-J Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes. Madrid: TEA-Ediciones, 2008.

3. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors, 2018.

4. Garcia-Ramirez J.M. Predictibilidad and Creatividad Narrativa // Ulu. 2016. Vol. 1. P. 1–6.

5. Garcia-Ramirez J.M., Hazir, M. Creativity and Cognitive Closure // ReiDoCrea. 2015. Vol. 4. P. 18–23.

6. Ghonsooly B. The effects of foreign language learning on creativity // English Language Teaching. 2012. Vol. 5(4). P. 161–167.

7. Renzulli J.S. A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning // Gifted Child Quarterly. 1992. Vol. 36. P. 170–182.

8. Runco M.A. Children's divergent thinking and creative ideations // Developmental Review. 1992. Vol. 12. P. 233–264.

9. Sternberg R.J. Creative thinking in the classroom // Scandinavian Journal of Educational Research. 2003. Vol. 47. P. 325–338.

10. Балакирева Л.В. Обучение творческим видам письменных работ на занятиях по русскому языку как иностранному // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2019. № 8. С. 161–165.

11. Вторушина Н.Ю. Письмо и письменная речь в обучении иностранному языку // Альманах современной науки и образования. 2010. № 1(32): в 2 ч. Ч. II. С. 129–132.

12. Житкова Е.В. Креативное письмо в процессе обучения иностранному языку в вузе // Язык и культура. 2009. № 3 (7). С. 100–104.

13. Родари Д. Грамматика фантазии. М.: Самокат, 2011.

14. Сухарева И. Творческое письмо в преподавании русского языка как иностранного // Язык в сфере профессиональной коммуникации: сборник материалов международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (Екатеринбург, 29 апреля 2021 г.). – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2021. С. 318–324.

15. Сычева Л.В. Роль письма в методике преподавания русского языка как иностранного // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2015. № 4 (18). С. 102–105.

УДК 81'27

Приходько Сергей Александрович, научный сотрудник,
Новозыбковский краеведческий музей, г. Новозыбков, Россия

ПРИЕМ СРАВНЕНИЯ В ПОЛЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ В.И. ЛЕНИНА (К 100-ЛЕТИЮ СОЗДАНИЯ СОЮЗА ССР)

THE METHOD OF COMPARISON IN THE POLEMIC DISCOURSE OF V.I. LENIN (TO THE 100TH ANNIVERSARY OF THE CREATION OF THE USSR)

Целью настоящей статьи является анализ приема сравнения и средств его воплощения в полемическом тексте В.И. Ленина. В качестве примера избрана книга «Материализм и эмпириокритицизм».

Выбор феномена сравнения обусловлен слабой изученностью вопроса и его интегрирующей способностью. Прием сравнения является не просто пунктом в палитре инструментов, а точкой притяжения для целого комплекса приемов полемического арсенала В.И. Ленина, поэтому релевантные инструменты ведения спора также учитываются в настоящем исследовании. С помощью различных сочетаний полемических тропов В.И. Ленин реализовал свою интенцию и усилил речевое воздействие на адресата. Ленинской интенцией признана дискредитация идеалистических концепций, влекущая за собой признание абсолютной верности материалистических постулатов.

Чтобы вскрыть прагмалингвистическое значение феномена сравнения, автор анализирует ключевые примеры вербализации настоящего приема и средств его воплощения в тексте.

Можно сделать вывод, что результатами процесса сравнения, организованного В.И. Лениным, являются интеграция полемических инструментов (соединение релевантных фигур) и убеждение читателя в собственной правоте (в истинности материалистических положений). Следует отметить, что вождь материалистов тщательно подходил к переводческому аспекту и справочному аппарату в тексте. Данную тщательность можно объяснить желанием автора обосновать свою позицию и его стремлением сделать материалистическую картину мира понятной даже неискушенному читателю.

Ключевые слова: *прием сравнения, полемический дискурс В.И. Ленина, речевое воздействие, книга «Материализм и эмпириокритицизм», сложноподчиненное предложение, интенция В.И. Ленина, вводный элемент, доминантный коррелят.*

Сравнительный подход актуален в современных науках, в том числе в риторике [11] и русском языкознании [5; 6]. Прием сравнения востребован в сферах истории и журналистики, литературоведения и лингвистики, политики и экономики. Лингвистическое значение сравнения рассматривается в настоящей статье.

Речевое воздействие может быть персуазивным или суггестивным по своему характеру. В отличие от суггестии, персуазивность обладает открытостью, апеллирует к разуму и сознанию адресата. Персуазивный эффект может быть достигнут с помощью канонических риторических приемов (генерализации, деконкретизации и сравнения) [12, с. 18–19; 17, с. 25–27].

В пределах персуазивной функции полемического текста находят свое воплощение две интенции: 1) воздействовать языковыми средствами на мнение, оценочную сферу и сознание адресата; 2) побудить его к совершению определенных действий, то есть изменить, направить его поведение [17, с. 26]. Хотя отдельные специалисты призывают делать акцент исключительно на трансформации посткоммуникативного поведения адресата, только на второй интенции персуазивности [4, с. 15], в книге «Материализм и эмпириокритицизм» прослеживается именно первая доминанта речевого влияния.

Приведенные постулаты лингвистической науки позволяют отнести тактику сравнения к персуазивной стратегии убеждения.

Феномен сравнения, который можно толковать в качестве полемического, риторического или стилистического приема, подвергается анализу как в общенаучном значении, так и в узком смысле. В XX веке сравнительные единицы и обороты неоднократно охватывались специалистами, трудившимися в границах Ленинианы. Часто ленинские изобразительные средства (метафоры, сравнения и эпитеты) подвергались анализу в различных сочетаниях [3]. Такой подход представляется оправданным потому, что В.И. Ленин, как и его конкуренты-современники, не ограничивал себя одним видом полемического оружия в отдельной книге, речи или статье.

В классификации тропов постоянно включается сравнение. К тропам относятся: 1) гипербола; 2) литота; 3) метафора; 4) метонимия; 5) оксюморон; 6) перифраза; 7) синекдоха; 8) сравнение; 9) эпитет [8, с. 292].

Хотя метафору и сравнение российские лингвисты единодушно квалифицируют в качестве отдельных тропов, их определения расходятся и указывают, что метафора является продолжением сравнения: необходимо вывести метафору за рамки языковой системы и рассматривать ее как феномен взаимодействия культуры, мышления и языка [2]. Метафора представляет собой троп, репрезентативный в высшей степени; как никакой другой троп, она дает нам возможность почувствовать лежащее в ее основе сравнение, то есть отчетливо предполагает операцию аналогического типа [7, с. 184]. Лексикографическое определение гласит, что метафора является самым значимым и распространенным тропом, состоящим в переносном употреблении слов и выражений на основе сходства сопоставляемых явлений [10, с.206].

В соответствии со словарным определением сравнение признается грамматически оформленным образным сопоставлением двух явлений с целью выделения важного для коммуниканта признака объекта речи. Тематические уточнения важны для обозначения рамок проводимого исследования, поскольку метафора признана скрытым сравнением [10, с. 454]. Метафорические конструкции не стали объектом проведенного исследования по причине их организации, требующей иных методов и дополнительных объемов в процессе построения работы.

Среди полемических средств В.И. Ленина ведущие места по частотности занимают: 1) антитезы; 2) ирония; 3) метафоры; 4) риторические вопросы;

5) сарказм; 6) сравнения; 7) эпитеты. Массированное использование сравнительных оборотов в «Материализме и эмпириокритицизме» обусловлено их полемической заостренностью, способностью нанести ощутимый (при наличии таланта у пользователя – непоправимый) ущерб оппонирующей стороне. Образные эпитеты предоставляют возможность емко характеризовать явления социальной действительности, в результате фактологическая информация дополняется оценочными суждениями [1, с. 19]. Как раз в этой модели («факт-цитата» + «оценка-разбор») и состоит механизм взаимного дополнения в труде В.И. Ленина полемических приемов и средств.

Широкий спектр ленинских полемических инструментов объясняется тем, что истинный коммунист гибок и подвижен [13, с. 23]. Можно возразить, что данный тезис относится преимущественно к политическим действиям, а не к речевому поведению. Тем не менее политиком-практиком В.И. Ленин стал только в конце жизни, а до Октябрьской революции являлся оппозиционером и политиком-теоретиком. В течение более 20 лет будущий основатель Советской России и СССР, всегда считавший себя литератором, реализовывал гибкость и подвижность на страницах собственных трудов, оттачивал ораторское мастерство на бумаге, поэтому данные качества являются характеристиками не только политического лидера, но и языковой личности. Подтверждая невольно такой вывод, В.И. Ленин в своих письмах признавал, что с публикацией «Материализма и эмпириокритицизма» были связаны и литературные, и политические обязательства.

Актуальность данной статьи не вызывает сомнений. Прием сравнения в Полном собрании сочинений В.И. Ленина анализировался как в довоенный период, так и в послевоенную эпоху принципиально в литературоведческом отношении [14; 15; 16], поэтому персуазивное значение сравнительных оборотов игнорировалось регулярно.

Чтобы вскрыть ленинский механизм убеждения и обозначить прагматический смысл приема сравнения и средств его реализации, в работе анализируется текст «Материализма и эмпириокритицизма» на основе маркеров (показателей) данного языкового феномена.

I. Одиночные показатели

Показатель «как»

Как в самом начале книги «Материализм и эмпириокритицизм», так и в ее конце В.И. Ленин использовал различные сравнения. Если в первом примере наблюдается сравнение-переход от личности к широкому кругу людей, то во второй ситуации репрезентировано обращение к сообществу противников: *«Тут мы подошли и к тем "вредным" выводам из "абсурдного" учения о существовании внешнего мира, которые заставили епископа Беркли не только теоретически опровергать это учение, но и страстно преследовать сторонников его,* ***как*** *врагов»* [9, с. 31–32].

Как и ранее, В.И. Ленин сосредоточил в одном сложноподчиненном предложении оценочные единицы и маркеры генерализации, разнообразные повторы и инструменты обращения-высмеивания: *«(К сведению путаников-махистов: для Чернышевского,* ***как*** *и для всякого материалиста, в действительности есть то, что представляется нам связью причины с действием, есть объективная причинность или необходимость природы)…»* [9, с. 386].

В обоих контекстах автор расширительно излагал свое мнение, увеличивая его значимость посредством личного местоимения «мы»; ленинские сравнительные средства выполняют функцию обобщения.

Показатель «как будто»

После введения в концепцию французского позитивиста А. Рея, колеблющегося между материализмом и махизмом, можно обнаружить сравнение его позиции с противостоянием двух течений в физической науке: *«Если бы Рей держался правильной философской терминологии, то он должен был бы сказать: материалистическая теория познания, стихийно принимавшаяся прежней физикой, сменилась идеалистической и агностической, чем воспользовался фидеизм, вопреки желанию идеалистов и агностиков.*

Но эту смену, составляющую кризис, Рей не представляет себе так, ***как будто*** *все новые физики стоят против всех старых физиков»* [9, с. 277–278].

Маркер «как будто» подвергся модернизации в полемическом дискурсе В.И. Ленина. Результатом трансформации стало прибавление к словосочетанию частицы «бы», поскольку авторской интенцией В.И. Ленина служит подчеркивание стремления оппонирующего философского лагеря превратно подать обстановку адресату, обмануть его.

Обвинительные коннотации заметны в следующей цитате. В процессе построения аккузативов В.И. Ленин активно применял оценочные средства и противопоставления. В первом предложении констатируется привычка идеалистов скрывать главный смысл научной ситуации. Во втором предложении лидер большевиков оформил контрадикторные конструкции с союзами «а» и «но»: *«Тот фокус, который проделывается обыкновенно с отрицанием материи, с допущением движения без материи, состоит в том, что умалчивается об отношении материи к мысли. Дело представляется так,* ***как будто бы*** *этого отношения не было, а в действительности оно протаскивается тайком, остается невысказанным в начале рассуждения, но выплывает более или менее незаметным образом впоследствии»* [9, с. 288–289].

Прием высмеивания вербализован посредством синонимической цепочки «протаскиваться тайком» и «остаться невысказанным», а также финального оборота «выплывать более или менее незаметным образом впоследствии» и сигнализирует о неизбежном крахе идеалистических поползновений. Подчеркивая изъяны действий отдельных оппонентов, В.И. Ленин желал разгромить всю идеалистическую парадигму.

Показатель «подобно»

Первый пропагандист марксизма в Российской империи Г.В. Плеханов являлся единомышленником В.И. Ленина. В отличие от него, В.М. Чернов представлял собой ленинского оппонента. В.И. Ленин указал на вид перевода и объяснил важность его выбора в разбираемой речевой ситуации, чтобы понятными стали авторские окказиональные соответствия: *«У Плеханова вместо "доказать посюсторонность мышления" (буквальный перевод) стоит: доказать, что мышление "не останавливается по сю сторону явлений". И г. В. Чернов кричит: "противоречие между Энгельсом и Марксом устранено чрезвычайно просто", "выходит, будто бы Маркс,* ***подобно*** *Энгельсу, утверждал познаваемость вещей в себе и потусторонность мышления" (назв. соч., 34, прим.)»* [9, с. 115].

В приведенном ниже фрагменте репрезентирован сравнительный анализ враждебных материализму философских течений. Отрицательная оценка («незаконный») коррелирует с заимствованием («трансцензус»). Примечательно, что в процессе введения словосочетания В.И. Ленин даже указал исходный язык: *«Трансцензус вовсе не допустим, – возражает Юм. И кантианцы,* ***подобно*** *юмистам, называют материалистов трансцендентальными реалистами, "метафизиками", совершающими незаконный переход (по-латыни transcensus) из одной области в другую, принципиально отличную, область»* [9, с. 126–127].

Эмоционально нейтральная окраска отличает следующее предложение, транслирующее мнение немецкого материалиста Л.А. Фейербаха: *«Конечно, произведения фантазии тоже – произведения природы, ибо и сила фантазии,* ***подобно*** *всем остальным силам человека, есть в последнем счете (zuletzt), по своей основе, по своему происхождению сила природы, но тем не менее человек есть существо, отличающееся от солнца, луны и звезд, от камней, животных и растений, одним словом, – от всех тех существ (Wesen), которые он обозначает общим термином»* [9, с. 129].

Обилие лексических («фантазия» и «природа», «сила» и «человек», «все» и «от») и синтаксических повторов («по своей основе» и «по своему происхождению»), подкрепленных вводными элементами, позволяет В.И. Ленину актуализировать причинно-следственную связь в тексте своего единомышленника и сделать ее простой даже для обычного читателя.

Как уже было показано, в ряде случаев сравнительный анализ сопровождается заимствованиями с графически обособленными переводами. Сопоставление времени и пространства усилено нейтральной положительной оценкой понятия, хотя его автор, английский философ К. Пирсон, постоянно вызывает критику у лидера материалистов*: «"****Подобно*** *пространству, время есть один из способов (буквально: планов, plans), которым эта великая сортировочная машина, человеческая познавательная способность, размещает в порядке (arranges) свой материал" (там же)»* [9, с. 197].

Редко В.И. Ленин обозначал язык оригинала (цитируемого произведения). Кроме него, далеко не всегда указывается вид перевода. В настоящем

контексте репрезентировано обозначение вида перевода. Если в первом случае В.И. Ленин упомянул прямой перевод, то во втором случае такая деталь была проигнорирована, хотя рабочим также является английский язык. Заметно, что автор книги постоянно и точно указывал выходные данные использованной литературы. Одинаково детально большевик делал ссылки на зарубежные и отечественные источники.

Единственным философом, с которым В.И. Ленин сравнивал самого себя, является венгерский социал-демократ И. Динэ-Дэнес. В дальнейшем контексте актор коммуникации использовал оценку и подал себя как оскорбленного объекта. Такое самосравнение признано исключительно редким приемом полемиста. Традиционно В.И. Ленин изобразил свой лагерь в качестве монолитного здания, а оппонирующую сторону представил как конгломерат странных субъектов: *«Иосиф Динэ-Дэнес стоит, **подобно** пишущему эти строки, на точке зрения того самого "рядового марксиста", про которого с таким величественным презрением говорят наши махисты»* [9, с. 271].

Словосочетание «величественное презрение» можно трактовать как способ привлечения внимания адресата на основе эффекта обманутого стилистического ожидания, интенсифицированного коннотациями юмора.

Показатель «чем»

Многократно В.И. Ленин переходил от сопоставления борющихся философских направлений к разбору тезисов одного из антагонистов (в данном случае – англичанина А.К. Фрейзера): *«Основное отличие между ними Энгельс, – принимающий во внимание гораздо более развитые, разнообразные и богатые содержанием теории обоих направлений, **чем** Фрейзер, – видит в том, что для материалистов природа есть первичное, а дух вторичное, а для идеалистов наоборот»* [9, с. 37].

Прием довода к авторитету (в цитате – Ф. Энгельсу) придает вес ленинским утверждениям, особенно для колеблющихся адресатов.

Соединив в одном предложении трех философов-идеалистов, В.И. Ленин предупредил адресата о будущих семантических нюансах «Материализма и эмпириокритицизма», сделал акцент на преимуществах умозаключений К. Пирсона и нанес удар по родоначальнику идеалистической картины мира Э. Маху: *«Свою родословную Пирсон прямо ведет от Беркли и Юма. Философия Пирсона, как мы неоднократно увидим ниже, отличается гораздо большей цельностью и продуманностью, **чем** философия Маха»* [9, с. 60].

Построение сравнения философии и политики позволяет В.И. Ленину сопоставить конкретных представителей данных наук: *«В философии – поцелуй Вильгельма Шуппе ничуть не лучше, **чем** в политике поцелуй Петра Струве или г. Меньшикова»* [9, с. 81].

В процессе обобщающей критики противников В.И. Ленин применил развернутую оценку и нарисовал перспективу, оттеняющую достоинства концепции Л. Фейербаха: *«Когда натуралисты перестанут говорить этот и то-*

му подобный метафизический вздор, они сделаются способны вырабатывать и, вероятно, выработают, на основании естествознания, систему понятий, более точных и полных, ***чем*** *те, которые изложены Фейербахом…»* [9, с. 386].

Речевое воздействие в ленинском прогнозе также обеспечивается сочетанием (инкорпорацией) лексического повтора, вводного элемента и уточняющего оборота. Критика В.И. Ленина не является огульной: автором обозначено условие преодоления кризиса (отказ от метафизических построений), в котором очутился его философский враг.

II. Повторы показателей
Нагнетание показателя «как будто бы»

Многократно В.И. Ленин в своей книге подчеркивал нерушимую семантическую связь между идеалистическими течениями Франции и Германии. Важно учитывать, что прусский мыслитель И. Кант, ставший основоположником классической немецкой философии, являлся гражданином Российской империи, соотечественником В.И. Ленина. Легко догадаться, что ударному паттерну предшествует пассаж из работы французского мыслителя П.М.М. Дюгема. В предлагаемом полемическом контексте маркер «как будто бы» служит основой для синтаксического параллелизма и усиливается конечной цепочкой лексических повторов: *«Махист Дюгем последней фразой заигрывает с кантианским идеализмом****: как будто бы*** *открывается дорожка для другого метода, кроме "экспериментального",* ***как будто бы*** *мы не познаем прямо, непосредственно, лицом к лицу "вещей в себе"»* [9, с. 334].

Семантико-экспланаторную функцию в ленинской ремарке выполняет противопоставление одинокого слабого физика П.М.М. Дюгема и многочисленной сильной когорты материалистов, репрезентированных маркером «мы».

Нагнетание показателя «чем»

Подвергнув анализу мысль Дж. Беркли, автор сделал неэмоциональное заявление, в котором фиксируются многочисленные и разнородные повторы: *«"Эти последние идеи, будучи запечатлеваемы в нас по известным правилам или законам природы, свидетельствуют о действии ума, более могущественного и мудрого,* ***чем*** *ум человеческий. Такие идеи, как говорят, имеют больше реальности,* ***чем*** *предыдущие; это значит, что они более ясны, упорядочены, раздельны и что они не являются фикциями ума, воспринимающего их…"»* [9, с. 35].

Традиционно союз «чем» служит основой для синтаксических повторов, приковывающих к себе внимание читательской аудитории.

В полемической книге «Материализм и эмпириокритицизм» В.И. Ленин многократно цитировал Г.В. Плеханова: *«Идеализм говорит: без субъекта нет объекта. История земли показывает, что объект существовал гораздо раньше,* ***чем*** *появился субъект, т.е. гораздо раньше,* ***чем*** *появились организмы, обладающие заметною степенью сознания…»* [9, с. 90].

Ссылка на мнение антиидеалистически настроенного мыслителя позволяет В.И. Ленину подтвердить азбучную истину: сначала появилась планета Земля, а уже затем на ней возник человек. Общеизвестный факт позволяет автору обосновать безукоризненность своего умозаключения и легко опровергнуть махистское заявление.

Можно сделать вывод, что интенция В.И. Ленина ориентирована на процесс дискредитации идеалистической группировки, поэтому в полемической книге «Материализм и эмпириокритицизм» репрезентированы многие приемы, в том числе сравнение. Преимущественно средства сравнения инкорпорированы в сложноподчиненные структуры. Многие компаративы позволяют В.И. Ленину выстраивать подчинительные связи в предложениях, поэтому преобладание сложноподчиненных конструкций является неизбежным.

Результаты текстологического анализа позволяют утверждать, что сравнение является полифункциональным феноменом. Речевоздействующий эффект полемического дискурса В.И. Ленина возрастает благодаря коррелирующим инструментам и знанию многих языков. Доминантным коррелятом феномена сравнения является прием оценки, хотя манифестированы также средства всевозможных обращений и разнообразных повторов. Помимо них, В.И. Ленин эксплицировал вводные элементы, приемы генерализации и противопоставления. Взаимодействие разнородных полемических тропов упрощает понимание сложных вопросов и усиливает ленинское речевое воздействие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобровская Г.В. Элокутивные средства газетного дискурса в коммуникативно-прагматическом аспекте: автореф. дис. … докт. филол. наук. Волгоград: ВГСПУ, 2011. 46 с.

2. Будаев Э.В. Становление когнитивной теории метафоры // Лингвокультурология. 2007. № 1. С. 16–32.

3. Воронов Ю.С. Ораторский стиль Ленина. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1971. 128 с.

4. Голоднов А.В. Персуазивность как универсальная стратегия текстообразования в риторическом медиадискурсе (на материале немецкого языка): автореф. дис. … д-ра филол. наук. СПб.: РГПУ, 2011. 41 с.

5. Девятова Н.М. Субстантивные сравнительные обороты в русском языке // Русский язык в школе. 2005. № 2. С. 85–89.

6. Корниенко Е.В. Полидискурсивный портрет языковой личности: когнитивно-стилистический аспект (на материале корпуса текстов И.И. Новикова): автореф. дис. … д-ра филол. наук. Архангельск: САФУ, 2021. 39 с.

7. Клюев Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция). М.: Приор, 2001. 272 с.

8. Купина Н.А., Михайлова О.А. Основы стилистики и культуры речи. М.: Флинта, Наука, 2004. 296 с.

9. Ленин В.И. Материализм и эмпириокритицизм. Критические заметки об одной реакционной философии. М.: Политиздат, 1989. 508 с.

10. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 562 с. (Словари).

11. Михальская А.К. Сравнительно-историческая риторика. М.: ИНФРА-М, 2019. 294 с.

12. Седов К.Ф. Дискурс как суггестия: Иррациональное воздействие в межличностном общении. М.: Лабиринт, 2011. 336 с.

13. Сидоров В.М. Рерих и Ленин. М.: Неопалимая Купина, 2013. 48 с.

14. Уханов И.П. Образы художественной литературы в трудах В.И. Ленина. М.: Политиздат, 1965. 295 с.

15. Финкель А.М. О языке и стиле В.И. Ленина. Вып. 1. Харьков: Пролетарий, 1925. 103 с.

16. Цейтлин А.Г. Литературные цитаты Ленина. М., Л.: ГИХЛ, ОГИЗ, 1934. 168 с.

17. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М.: Флинта, Наука, 2006. 136 с.

УДК 811.161.1

Салихова Эльвина Ахнафовна, доктор филологических наук, профессор, Уфимский государственный авиационный технический университет, г. Уфа, Россия

О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОМ РУСЛЕ

ON THE FORMATION OF THE CULTURE OF RUSSIAN SPEECH OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN THE LINGUOECOLOGICAL CHANNEL

Актуальность обращения к обозначенной теме обусловлена представлением лингвоэкологического подхода к формированию билингвальной речемыслительной культуры будущих инженеров-исследователей, разработанного с учетом современной языковой ситуации в Республике Башкортостан. Автор материала, основываясь на собственном научно-методическом и педагогическом опыте работе со студентами технического вуза, предлагает отдельные из лингвометодических приемов формирования коммуникативной компетенции обучающихся с учетом специфики региона и с учетом национально-регионального компонента в Государственном образовательном стандарте общего образования РФ.

Разработка и преподавание в вузе таких дисциплин, как «Русский язык» «Русский язык и культура речи», «Деловой русский язык», «Основы речевой коммуникации (с мастер-презентациями)», не может ограничиваться выяснением вопросов, как правильно говорить и писать, визуализировать текст, то есть только внешними формами речи. Русский язык должен быть осознан как историческая память народа, как атрибут его творческой мысли и вместе с тем как орудие духовного воздействия и воспроизводства этнической культуры. Проблемы языка в широком его понимании как средства общения и воздействия в настоящее время трансформируются в проблемы нравственности и исторического сознания, экологии коммуникации. Углубление историзма в преподавании русского языка как родного, осознание самобытности русского языка в преподавании его как иностранного – одна из первостепенных и животрепещущих задач нашей современной методической науки. Идеологическая нетерпимость к естественным и исторически обусловленным формам общественного сознания привели к искусственному отсечению истоков нашей отечественной культуры, к досадным пробелам гуманитарного образования, в том числе к поверхностным историко-лингвистическим и историко-культурным представлениям о родном языке у современной молодежи.

Ключевые слова: *билингвальный компонент, билингвизм, готовность к профессиональной деятельности, лингвориторика, лингвоэкология, механизмы билингвизма, речемыслительная культура, языковая подготовка инженеров-исследователей.*

Социо- и психолингвистическое исследование того, как складывается и что представляет собой языковое сознание каждого из нас и коллектива, какие компоненты «языковой / коммуникативной личности» (в лингвометодической трактовке как понятия, состоящие в родовидовых отношениях) являются для всех носителей языка общими, какие – частными или индивидуальными [3].

Восприятие языка и владение им – две взаимосвязанные составляющие в становлении полноценной языковой личности, которая складывается под влиянием экстралингвистических (семьи, школы, Интернет, СМИ), а также интралингвистических факторов, в зависимости от собственного желания, воли и целевой установки. Индивид, владеющий двумя и более языками, в той или иной мере чувствует не только уникальность мировидения, заключенного в каждом из них (то, что лингвокультурологи называют языковой картиной мира), но и участвует в диалоге культур.

Языком как средством бытового общения (прежде всего, в ситуации погружения в языковую среду) можно овладеть достаточно быстро, а достижения в собственной речи полной свободы самовыражения – задача сложная. Становление полноценной языковой личности невозможно без осознания языка как «живого знания» (термин А.А. Залевской), образно и ассоциативно спаянного с традициями материальной и духовной культуры нашего народа.

В условиях современной языковой ситуации особую актуальность приобретают аспекты, определяющие пути и методы языкового обучения и воспитания [2, с. 8–9]:

1. *Этнолингвистический аспект*, квалифицирующий родной язык как отражение его психологии, верований, образа жизни, этических и эстетических оценок, свидетельств исторической жизни народа. Прагматизм в использовании русского языка только как средства общения, в том числе межнационального и международного, пренебрежение им как источником тысячелетнего духовного опыта народа привело к падению интереса к его изучению, выхолостило репрезентативно-когнитивную (познавательную) сущность русского языка, опустошило словарь и ослабило практические навыки речевой деятельности.

2. *Историко-культурный аспект*, воспринимающий язык как социально-исторический феномен, обусловленный типом культуры, а также конкретными условиями общественной жизни языка. Одними из лингвопедагогических приемов формирования и развития лингвоисторического мышления обучающихся являются выделение и комментирование культурно-исторических пластов заимствований, отражающих пути становления европейской цивилизации, возникновения межэтнических контактов и уникальность системы родного языка, творчески осваивающего чужое слово.

3. *Лингвоэкологический аспект*, рассматривающий синхронное состояние языка как естественно складывающееся гармоничное сочетание традиции и новаторства, что обусловливает успешность взаимоотношений человека в языковой среде.

В этом контексте актуально обращение к термину «языковая экология» («лингвоэкология», «эколингвистика»), за которым стоит современное осмысление места и роли языка в нашей жизни и вытекающие из него принципы языковой политики, языкового строительства и направленность языкового обучения. В широком общегуманитарном контексте можно говорить об экологизации современного научного знания, то есть распространении идей и терминопонятий пер-

воначально исключительно биологической экологии как науки об охране окружающей среды на другие естественно-научные и гуманитарные науки.

Экология отношений человека в языковой среде – это баланс традиций и инноваций. Перекос в одну из сторон ведет не только к нарушению комфортной ситуации общения, но и препятствует реализации коммуникативной, познавательной и аккумулятивной, эстетической и других языковых функций.

К студентам российских вузов предъявляются требования наличия у них не только высокого профессионализма, но и глубокого понимания принципов речевого общения. Культура речи является по существу одной из составляющих профессиональной подготовки специалистов и гуманитарного, и технического профилей. В общеобразовательный стандарт вузов для всех специальностей была введена дисциплина «Русский язык и культура речи» [1], основной задачей которой стало формирование современной языковой личности, владеющей системами норм русского литературного языка и ориентирующейся в мире справочной литературы, повышение уровня речевой компетенции будущих специалистов.

В предисловии к учебному пособию «Русский язык и культура речи» для студентов нефилологических факультетов высших учебных заведений Л.А. Введенской, Л.Г. Павловой, Е.Ю. Кашаевой актуальность изучения этой дисциплины определяется так: «Снижение уровня речевой культуры разных слоев общества, в том числе интеллигенции, настолько очевидно и масштабно, что назрела необходимость возрождения непрерывной языковой подготовки на всех ступенях образования (от начального до высшего). Кроме того, в настоящее время сложились условия, когда востребованность специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность в значительной степени зависят от наличия грамотной речи (устной и письменной), умения эффективно общаться, от знания приемов речевого воздействия, убеждения» [1, с. 3–4]. Известно, что цели в деловом общении могут быть разными в зависимости от интересов сторон, при этом сотрудничество предполагает убеждение (порой и переубеждение) собеседника в своей точке зрения. Убедительность достигается не только и не столько психологическими факторами, степенью компетентности партнера, сложившейся атмосферой общения, но и культурой речи, включающей в себя, прежде всего, свободное владение языком.

Из всех известных способов передачи информации речь – самое универсальное средство, позволяющее точнее всего передать смысл общения. Известный ораторовед Фрэнк Снелл призывает: «Не допускайте того, чтобы через ваши речевые недостатки собеседники нарисовали ложную картину ваших способностей. Заставьте свою речь работать на вас!» [5, с. 5]. Речевой портрет человека (в том числе будущего инженера) является важной составляющей его имиджа и связан с умением управлять теми впечатлениями, которые возникают о нас у других людей. Умение произвести необходимое впечатление значимо как в профессиональной, или научно-профессиональной сфере, так и при встречах, деловых контактах. Компетентность в обсуждаемых вопросах, убежден-

ность в собственной позиции, дипломатия – необходимые, но недостаточные факторы, способствующие успешному решению возникающих в профессиональной деятельности проблем. Вербальный имидж проявляется в речи говорящего. Владение культурой речи предполагает позитивную самопрезентацию, на основании которой можно сделать вывод об уровне его духовного и интеллектуального развития, о внутренней культуре.

Выполнение студентами I–III курсов Уфимского государственного авиационного технического университета (УГАТУ) разных специальностей творческих заданий дают материал для подробного анализа разных типов ошибок, связанных с нарушением орфоэпических и акцентологических ([што] – *[чо]*, [аф'эра] – *[аф'ора]*, [дэкор] – *[д'экор]*, [тэзис] – *[т'эзис]*; *катал<u>о</u>г, м<u>а</u>ркетинг, гравиров<u>а</u>ть, принудить, газопров<u>о</u>д, крас<u>и</u>вее, симметр<u>и</u>я, ув<u>е</u>домить*), лексических (незнание значений слов, в том числе часто употребляемых в области экономики и политики иностранных (*брифинг, дебитор, конъюнктура, нонсенс, нувориш, паблисити, реноме* и пр.); грамматических норм. Частые случаи нарушения орфографической (правописание) и пунктуационной (отсутствие запятой между частями сложного предложения, при деепричастных и причастных оборотах и пр.) норм связаны в первую очередь с неусвоенностью основных правил школьного курса.

Целесообразна, по нашему убеждению, в рамках вузовского курса работа над развитием *дискурсивной* компетенции – составляющей коммуникативной компетенции, которая позволила бы измерять уровень сформированности умений студента в осуществлении эффективной и результативной дискурсивной деятельности. Под последним мы, вслед за К.Ф. Седовым, понимаем разновидность речевой деятельности, направленной на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений [4]. Успешно проходят на занятиях викторины, игры, беседы по занимательной стилистике, диспуты (например, «Мат – не наш формат», «Цифровизация гуманитарной науки: за и против»).

Интересной в этом отношении является работа над составлением деловых документов. В частности, грамотное составление резюме при трудоустройстве позволяет развивать навыки самопрезентации, повышает самооценку. Исключение не составляет и правильное оформление других личных деловых бумаг: заявления, расписки, объяснительной, доверенности, автобиографии. Редактирование неправильно оформленных деловых бумаг дает возможность обучающимся более внимательно относиться к своим текстам, закрепляет навыки грамотной деловой речи.

Хотелось бы обратить внимание и на следующее. У студентов должны быть сформированы способность пользоваться в процессе овладения русским языком мультимедиаматериалами, источниками которых являются ресурсы Интернета, умение обучаться языку в мультимедийной, интерактивной и гипертекстуальной среде. Использование Интернета студенческим контингентом неязыкового профиля даст им возможность использовать потенциал интернет-технологий для своего интеллектуального и научного, профессионального ро-

ста. Работа с информационными ресурсами русскоязычного киберпространства связана с коммуникативной деятельностью с опорой на межкультурное взаимодействие. Последнее положение нуждается в более детальном представлении.

Введение национально-регионального компонента в Государственном образовательном стандарте общего образования РФ, а также отдельные положения «Закона о языках Республики Башкортостан» должны обозначать некоторые аспекты, сквозь призму которых предполагается своеобразие изучения перечисленных во вступительной части статьи курсов. Так, например, при характеристике места и функций русского языка как государственного и языка межнационального общения в полиэтничном Башкортостане и описании отдельных разделов курса уместно рассмотреть место и роль в общении регионализмов (этнонимов, антропонимов, топонимов и т. д.), примеры русских / башкирских (татарских) диалектов РБ, особенности уфимской урбонимики (в том числе распространенные социальные жаргоны), что, безусловно, будет способствовать и расширению активного словаря языковой личности студентов и их лингвистического кругозора.

Элементы частичного сопоставления разноуровневых единиц русского или иного родного языка из числа функционирующих на территории республики на уровне формул речевого этикета, описания реалий и семантики некоторых слов, идиоматических сочетаний или фоновых знаний, закрепленных в менталитете народов, также способствуют «выработке научного взгляда на различные речевые явления и повышению культуры речи» [3, с. 188–189].

Оптимальным для когнитивного развития, полноценного усвоения русского языка как родного или языка межнационального общения (для студентов – выпускников национальных средних учебных заведений), русского языка как иностранного считается введенный С. Эрвиным и Ч. Осгудом так называемый смешанный (или координативный) тип билингвальности, при котором «единицы вербально-семантического уровня структуры языковой личности (в терминологии Ю.Н. Караулова), принадлежащие разным языкам, относятся к одним и тем же понятиям, концептам лингвокогнитивного уровня, то есть опосредованно связаны друг с другом, что значительно снижает количество ошибок при переключении с одного языкового кода на другой» [6, с. 159–160]. В данном контексте важно напомнить о специфике действия механизма билингвизма, предполагающего свободный переход с одного языка на другой, благодаря сформированному навыку переключения – умению автоматизированно совершать операции по переходу с теории речевой деятельности этот навык связывают с процессом девербализации, или в полном абстрагировании от исходной языковой формы высказывания, от конкретных языковых единиц, которые способствовали порождению смысла [3].

Научно-методическое обеспечение дисциплины наряду с решением вопросов об активных методах и приемах в ее преподавании с учетом специфики обучения (отбор языковых и речевых заданий, соотношение теоретического и практического материала) позволит в оптимистическом русле решать проблему

повышения уровня культуры речи у студентов – будущих инженеров как профессиональных языковых личностей. Краткий обзор научно-методических приемов, применяемых в курсе преподавания «Русского языка» и других дисциплин общегуманитарного цикла в УГАТУ в лингвоэкологическом русле дает необходимое представление о направлении и педагогических возможностях смоделированного образовательного процесса, а также позволяет определить перспективы межпредметной интеграции, наметить направления диагностики и способы оценки формируемых качеств будущего профессионала в сочетании традиций и новаторства, обеспечивающего залог успешной реализации человека в языковой (речевой) среде. Будущие специалисты, имеющие желание добиться профессионального успеха с помощью полученных знаний и навыков, должны, безусловно, хорошо знать родной язык, его законы, заложенные в нем возможности, знать и уметь применять приемы ораторского искусства, что позволит повысить эффективность общения с другими людьми, расширит возможности воздействия и взаимодействия с речевым окружением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. Ростов на Дону: Феникс, 2011. 380 с.

2. Савельева Л.В. Лингвоэкология. М.: Юрайт, 2019. 206 с.

3. Салихова Э.А. К вопросу о формировании культуры речи студентов технических специальностей // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе. Вып. 1. Воронеж: Научная книга, 2008. С. 185–190.

4. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 317 с.

5. Снелл Ф. Искусство делового общения. М., 1990. 64 с.

6. Тимофеев А.В. Целевой блок процесса формирования билингвальной речемыслительной культуры будущих инженеров-исследователей // Теория и практика общественного развития. Краснодар: Хорс, 2012. № 5. С. 158–161.

УДК 81-23

Самотик Людмила Григорьевна, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

Джамбаева Жанар Абинсериковна, доктор филологических наук, профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Казахстан

РИСКИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

RISKS OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Статья посвящена рискам современного русского языка (далее – РЯ). Тема актуальна: состояние и судьба РЯ интересует многих. В работе отмечается трансформация устоявшихся угроз: англизации, жаргонизации и сквернословия. Кроме того, говорится о проблемах использования РЯ в межнациональном общении внутри страны и его особенностях за рубежом. Как новый риск рассматривается девербализация РЯ.

Ключевые слова: *англизация, жаргонизация, воровское арго, сквернословие, качество русской речи у нерусского населения страны, обучение детей мигрантов, суржик и трасянка, зарубежные варианты русского языка, девербализация.*

Русский язык, согласно статье 68 Конституции РФ, является государственным языком Российской Федерации на всей ее территории. Согласно статье 7 Конституции РК в государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским (государственным языком) официально употребляется русский язык.

Однако в Российской Федерации есть и другие государственные языки в субъектах страны, закрепленные в конституциях республик. Законы о языках отдельных республик и краевые уставы определяют еще языки с официальным статусом – это языки национальных меньшинств в местах их компактного проживания, их более 20. И объединяет нас всех, таких разных – русский язык.

В Республике Казахстан долгое время русский язык имел статус «язык межнационального общения», также объединяя представителей более 120 национальностей, проживающих на территории страны. Это привело к тому, что русский язык получил широкое распространение в республике, и, несмотря на то что в современном Казахстане функционирует более 100 языков, он остается одним из ведущих, выполняя наряду с государственным – казахским – языком весь объем функций. Так, первый президент РК Н.А. Назарбаев отмечал: «Ведение документации осуществляется на государственном языке и русском языке; не допускается ущемление прав граждан по языковому признаку; в учебных заведениях русский язык является обязательным учебным предметом и входит в перечень дисциплин, включаемых в документ об образовании» [8].

Не вызывает сомнений, что такой язык должен быть в центре внимания общественности и, конечно, специалистов.

Но русский язык не только государственный, это национальный язык русского народа.

Как всякий национальный язык, он имеет свою историю и сложную структуру. Национальный русский язык – это всё, что говорится и пишется по-русски. Русский язык сегодня представлен несколькими стратами. По мнению многих ученых, идет активное перераспределение между стратами национального языка и стилями литературного. Одни насчитывают их больше, другие – меньше. По устоявшейся классической модели в национальном русском есть литературный язык, русские народные говоры (язык деревни), городское просторечие (сниженный городской язык) и жаргоны (социальные виды общения), сюда же относят и воровское арго, и даже русский мат.

Литературный язык – нормативный: он всесторонне обработан, нормы его представлены в справочниках и словарях, где написано, что правильно, а что неправильно. В России литературный язык – это основная форма коммуникации (общения) на русском языке. Государственный язык – это литературный язык, это закреплено в Законе о языке. Поэтому разговоры об изменении русского языка касаются в основном языка литературного.

Какие же, как теперь говорят, *риски* характерны для русского языка? Тревогу русский язык вызвал еще в 90-е годы. И в большей степени как раз у представителей общественности, «ревнителей слова» (В.П. Астафьев). Специалисты к этому отнеслись спокойнее [11]. Но со временем стали все говорить об англизации, жаргонизации и сквернословии в русском языке.

Прошло 30 лет. Острые высказывания поутихли: люди постепенно привыкают. Но сама ситуация не разрешилась: англизация, жаргонизация и сквернословие продолжают жить. И не только. С нашей точки зрения, можно говорить о ***трансформации*** этих рисков: опасность усугубилась.

1. Итак, *англизация*… Мы уже не обращаем внимания на вывески названий магазинов в наших городах, как российских, так и казахстанских, почти сплошь написанных на английском (уже нет и активных граждан, пытающихся с этим бороться), спокойно читаем (или пропускаем) английские слова в текстах в сети Интернет и т. д. Еще в 2000 году казалось, что это явление не так опасно, как жаргонизация.

Во-первых, потому, что это явление распространяется не на весь русский язык, а только на литературный, который обладает уникальной способностью использовать так называемые не полностью освоенные слова. Это, например, фонетически неосвоенная лексика: сохранение твердого согласного перед гласным переднего ряда [э] – *па[нэ]ль* (в русском с середины XVIII в.), *каш[нэ]* (в русском с середины XIX в.) и т. д.; в высоком стиле сохраняется предударный [о]: *[по]эт* (с начала XVIII в.), *[шо]ссэ* (с начала XIX в.), *[со]нет* (с 1-й половины XVIII в.). Грамматически неосвоенная лексика: *кофе* (в русском с 1762 г.) относится к мужскому роду, а не к среднему или женскому; *пальто* (со 2-й по-

ловины XIX в.), *кино* (с 1923 г.) – не изменяются по падежам и числам и т. д. [15; 9]. Говоры же и просторечия, если принимают заимствования, то сразу же включают их в русскую орфоэпическую и грамматическую систему: *радиво*; *пальто – палъта – пальту* и т. д. [4]. Нельзя также забывать, что новые элементы были присущи не всем стилям и жанрам.

Во-вторых, в русской истории были периоды засилья чужого языка. Но со временем заимстованных слов оставалось немного, часть из них превращалась в историзмы и архаизмы. Всё как-то благополучно разрешалось. И здесь мнилось, что какая-то часть слов останется в языке, какая-то группа будет связана только с нашим периодом (*ваучер*, *консенсус* – М.С. Горбачёв и т. д.), как с эпохой Петра I связаны слова *ассамблея* – ‘бал, общественное собрание в эпоху Петра I’; *аглицкий; кунсткамера* – ‘в прошлом название различных исторических, художественных, естественнонаучных и других коллекций редкостей и места их хранения’; *потешные войска* – ‘военные отряды, созданные Петром в селах Семёновском и Преображенском, составившие позднее основу русской регулярной армии’и т. д. А большая часть уйдет.

И русские, и казахи всегда были толерантными народами, легко принимали представителей других народностей. В русском языке много заимствований, древних и не очень, но прижившихся в нем. Древнерусским языком усвоены как элементы общеславянского, например, такие слова: *изба, карп, король, купить* (из германских языков), *ворвань, кнут, крюк, ларь, ябеда* (из скандинавских языков), *пихта, рига, салака* (из финских) и т. д.

Англизация – не собственно русское явление, все европейские языки ей подвергаются в той или иной мере. Это связано с американизацией европейской массовой культуры, китчем, в какой-то степени англизацией в Восточной Европе, вероятно, и своеобразной реакцией социума на отсутствие цензуры и кажущуюся вседозволенность. Но сегодня она представляет собой существенную угрозу.

Во-первых, количество переходит в качество. Язык – это особая категория нашей объективной действительности, очень чутко реагирующая на любые изменения в обществе. Общеизвестно, что социум влияет на язык. Язык – это лицо общества. Какое общество, такой и язык.

Но в начале XX века появляется новая теория, которая гласит, ***что не только общество влияет на язык, но и язык влияет на общество***. Дайте людям новый язык, и это будет другой народ.

Во-вторых, новые слова несут другую культуру. Англизация на современном этапе – это не просто замена русских слов (или по происхождению нерусских, но давно функционирующих в русском языке) на английские. При этом меняется их коннотация, эмоционально-экспрессивная основа. А значит, молодое поколение уже видит эти явления по-другому: *проститутка – путана*, *ночная бабочка*; *взяточничество – коррупция*, *бандиты – мафия* и т. д. «Идет процесс переосмысления роли профессий и степени престижности. Например, *манекенщица* и *модель*. В советское время быть манекенщицей не считалось

чем-то особо престижным. А сегодня эта профессия связана с фотосессиями, большими гонорарами и мировой славой, возникла потребность в другом слове, и оно быстро пришло – *модель*. Так, в русском языке остался *киллер*, слегка потеснив *убийцу*. Остался, потому что в русском языке они немного разные по значению. Убийца – это просто человек убивающий, а *киллер* – это уже профессия… Так что иногда заимствование привносит маленький, но очень существенный нюанс, поэтому слово в языке и закрепляется» (М.А. Кронгауз) [1].

В-третьих, сокращается социальная сфера использования русского языка. Англицизмы сегодня иногда называют новое явление (компьютерная терминология), иногда заменяют одним словом сочетание, а часто прижившееся заимствование заменяют другим. Так, ***в футболе***: *аутсайд* – ‘фланговый нападающий’, *аутсайдер* – ‘проигравшая команда, находящаяся в конце турнирной таблицы’, *диспетчер* – ‘футболист, ведущий игру’, *корнер* – ‘угловой (удар)’, *лайнсмен* – ‘судья, арбитр на линии’, *легионер* – ‘футболист, не имеющий гражданства страны’, *либеро* – ‘свободный защитник’, *офсайд* – ‘положение «вне игры»’, *рефери* – ‘судья’ (то же, что и арбитр), *инсайд* – ‘форвард’, *голкипер* – ‘вратарь’ и т. д. А в результате некоторые спортивные статьи непонятно, на каком языке написаны. *Чем же это грозит в результате?* Существует такое понятие: *пиджин* – условный упрощённый язык общения между двумя народами для бытового (а возможно и узкопрофессионального) общения. Неужели это судьба русского языка?

Профессор М.А. Кронгауз неустанно заявляет о том, что русский язык «в защите не нуждается». «Мне кажется важным противостоять жанру, который я называю *“плач по русскому языку”»* и т. д. В своем интервью Кронгауз продолжает: «Оттого, что это происходит сегодня со многими языками, когда английский вытесняет другой язык из разных сфер жизни. Например, из *научной среды*. Во многих странах мира, и мы с вами не исключение, ученые уже перестают писать свои научные работы на родном языке. Пишут на английском. Мотивы их совершенно понятны – они хотят, чтобы их прочло как можно больше людей. Если физик сделал какое-то научное открытие, он рассчитывает получить Нобелевскую премию, то он, естественно, пишет о своём исследовании по-английски. Но это приводит к тому, что на родном языке *наука становится мёртвой зоной*, физикам и математикам скоро уже будет невозможно писать на каком-то другом языке, кроме английского. То же самое происходит в *политике и в бизнесе*, когда все деловые переговоры ведутся в основном на английском языке» [1]. *Что же в итоге?* Русский язык становится языком только бытового общения, семейным.

2. Далее ***жаргонизация и сквернословие***. Это социальное деление языка. Как мы знаем, жаргоны бывают разные: профессиональные (например, преподавательские жаргонизмы: *окно, хвостисты, заказуха* и т. д.), досуговые (филателистов, в Красноярске: «столбистов» [10, с. 86], «бардсплава» [12, с. 256–267]), возрастные (молодежный, тинейджеров). К асоциальным жаргонам относится воровское арго (язык деклассированных элементов). К последнему относят и

сквернословие. Бороться с жаргонами в принципе – неблагодарное дело. По данным зарубежных социологов, чем выше цивилизация общества, тем оно становится более дробным в социальном отношении. А это значит, что количество жаргонов будет расти. Бороться нужно с воровским арго. Особое влияние оно оказывает на молодежный жаргон и городское просторечие. А литературный язык заимствует их как из просторечия, так и из молодежного жаргона.

Городское просторечие, как и народные говоры, тоже речь «неграмотная», ненормированная, имеющая устную форму существования. Но если в XIX веке это была смесь говоров с литературным языком, то сегодня – это смесь жаргонов и литературного языка (просторечие 2). Если раньше мы говорили, что это *колидор, канфорка, транвай* и т. п., то теперь это *шампусик, пивасик, депрессуха, бандосы* (‘бандиты’) и т. п. Отбрасывание окончаний: *инет* – ‘интернет’, *норм* (*и это будет норм*?) – ‘нормально’, *бутер* – ‘бутерброд’, *налик* – ‘наличность’ (очевидно, это и проявление движения языка от флективного к аналитическому типу, к которому принадлежит английский язык), *следак*, *малина* – ‘притон’, *липовый* – ‘фальшивый’ и т. д.

Молодежный жаргон часто частично изменяет лексическое значение слова: *тёлка* – в воровском жаргоне 'женщина, известная половыми извращениями’, в молодежном – ‘девушка’; *темнить* – в воровском арго ‘скрывать добычу или хитрить на допросе’, в молодежном – ‘увиливать от прямого ответа’; в молодежном жаргоне из арго: *чувак* – ‘парень’, *шиться* – ‘приставать’, *мокасины* – ‘туфли, ботинки’, *угол* – ‘чемодан’ (Словарь молодёжного сленга: https://www.dicsonline.ru; Словарь воровского арго: http://a-pesni.org/dvor/tyumen/slovar91.php). В таком виде (интержаргон) слова входят в публичную речь, частично – в литературный язык. Нельзя не признать выразительную силу некоторых жаргонизмов и даже арготизмов. Под их влиянием меняется общее представление о литературном языке. Так, уже в 2004 году в словарном издании РАН появляется словарная помета *жарг*. (‘жаргонное слово, выражение’) и исчезает *обл*. (‘диалектное слово’) [14].

В России арго складывалось во второй половине XIX в., формировалось в торговых центрах, портовых и столичных городах, местах ссылок. Воровское арго наследует традиции сибирской каторги. В Красноярском краевом архиве обнаружен один из старейших периферийных жаргонно-арготических словарей – «Офенский словарь» А.А. Соловьева (публикация А.Д. Васильева).

Арготизмы выражают определенную идеологию социума, тюремный, лагерный быт; подлинная арготическая лексика значительно отличается от арготизмов в художественной речи. (Ср.: *редиска* – 'нехороший человек' в комедии «Джентльмены удачи» и *ловить мышей* – 'раздевать пьяных'; *ширмач* – 'карманный вор, совершающий кражи с ширмой, то есть с предметом, которым во время карманной кражи прикрывают руку: плащ, мешок, газета и т. д.'; *универсал* – 'гомосексуалист, допускающий все виды половых извращений'; аббревиатуры арго: *волк* – 'волку отдышка – легавому крышка'; *пост* – 'прости, отец, судьба такая'; *стон* – 'с тобой одной наедине' (Словарь воровского арго: http://a-pesni.org/dvor/tyumen/slovar91.php).

Распространение воровского арго в среде носителей литературного языка несет за собой определенное отношение к действительности: это извращенный секс, насилие и разного рода мошенничества; основной стиль общения – агрессивный, одна из коммуникативных задач – уничижение человека, что психологически оправдывает преступления. Мы уже привыкли к тому, что нормальные, честные люди – *лохи, ботаники* и т. п. А образец для подражания – *крутой*, то есть человек, не признающий никаких правил, только собственные интересы, а жертва – презренный *терпила*. Наше общество уже *прогибается* под воздействием арго. Действует *омерта* – закон молчания коза ностры (Cosa Nostra, сицилийская мафия). В языке ранее вторичные значения слов воспринимаются как основные, первичные: уже не говорят: *садитесь*, только *присаживайтесь.* В молодежной аудитории лучше не говорить специфически русское словопонятие *голубой* – символ неба, чистоты в нашем менталитете …

Особую часть воровского арго составляет ***сквернословие***. Табуированная бранная лексика хлынула в литературный публичный язык, хорошие художественные тексты (В.П. Астафьев) и даже в хорошую поэзию (А. Вознесенский) [11].

Что обычно понимается под матом? Те слова, где употребляется слово «мать»? Если вы считаете, что это не богохульство и это не Богородица, то пусть это будет ваша мать, мама? Это не древний славянский язык, старославянизмов нет, нет специфических древнерусских слов – все слова можно хорошо понять. Вы желаете этого своей матери? Это и не естественный русский язык.

Читатель может сказать, что «поезд уже ушел», закон о запрете мата издан. Да, он издан 02.07.2013 № 185-ФЗФЗ, затем отредактирован 05.05.2014 № 101-ФЗФЗ. Сначала речь шла только о СМИ. «Средства массовой информации (аббревиатура СМИ); в отличие от средств массовой коммуникации (СМК) – совокупность органов публичной передачи информации с помощью технических средств» [2]. А литература – это СМИ? А театр? А повседневное массовое городское общение? и т д. Правда, еще 25 октября 1991 года № 1807-ФЗ1 было сказано, что СМИ – это речь на литературном русском языке. Протестовать, как это ни странно для России, стала творческая интеллигенция: кинематографисты, писатели… Аргумент один – отражать действительность. Люди это обычно хорошо образованные, поэтому странна их подмена реализма на натурализм. Кстати, и использование нецензурной лексики сегодня в большей мере, чем пьяным сантехникам, характерно именно для творческих людей. Продолжаем цитировать Кронгауза: «В СССР мат был запрещен категорически – в публичной сфере, в культурной среде, нельзя было ругаться в присутствии женщин и детей и т. д. В 1990-е годы это было сильно расшатано, все ограничения сняты». Был закон, но «сегодня в законы внесены поправки, возможно, это сделано не лучшим образом». В театрах мат еще долго процветал. Кажется, это отдано на откуп местным властям. Так, в Красноярске только с 1 июля 2014 г. запретили мат на сцене. Но это еще не конец.

Слов, запрещенных в приличном обществе больше, это не только мат. Это обсценная лексика, инвективная, ненормативная. Любят говорить о ненормативной лексике. Строго говоря, что значит «ненормативная»? Это слова, отсутствующие в словарях современного русского литературного языка, то есть стоящие за пределами нормы. Еще сравнительно недавно принимались в суд дела об оскорблении при условии, что этих слов нет в словарях литературного языка или они имеют там помету *грубо-просторечное*. Но неприличных для русского языка слов гораздо больше. Причем в этом отношении русский язык особенно щедр на запреты. Очевидно, такова наша религия, православие.

В русском литературном нет слов для обозначения некоторых интимных частей тела, состояний и т. п. Это или «детское», например, слово *попа*, или грубо-просторечное и нецензурное слово, или медицинский термин (вспомним используемое в переводах *заниматься любовью* и др.). На русском литературном языке неприлично публично говорить о перхоти, прокладках, стуле, зуде и подобных вещах. В других европейских языках и даже других славянских (например, по свидетельству носителя языка, доцента КГПУ С.А. Агаповой, в сербском) это не совсем так: там используется принцип «что естественно, то не зазорно». По-русски многие стесняются произносить наименование известной скульптуры «*Писающий мальчик*»… Поэтому иногда насыщенными сквернословием выглядят дословные переводы иноязычных текстов (бесконечные «задницы»), реклам.

Упрощенная цитата из Ю.М. Лотмана *«Культура начинается с запретов»* должна быть особенно действенной в наше время.

3. Русский язык сохраняет функцию **межнационального языка и языка международного.**

Межнациональным русский язык выступает в своей стране, в России. Сегодня, по данным статистики, в Российской Федерации проживает более 190 народов. В 2010 году русские составили 80,9 % ее населения. Большинство населения всего мира в своей повседневной жизни использует не только родной язык, но и неродной язык (или несколько неродных языков). Именно *русский язык является гарантом нашего единства*. Все сказанное можно отнести и к языковой ситуации в Казахстане (о чем упоминалось выше).

Русофобы взяли на вооружение положение, выдвинутое в конце XIX – начале XX века: «Россия – тюрьма народов». Это не подтверждается фактами. Русский язык школьники не очень любят учить, но любовь более старших наших сограждан к русскому языку растет. Показательны в этом отношении тотальные диктанты. В России мы их начали писать по инициативе новосибирцев. Каждый год число людей, желающих писать диктант, увеличивается. И это не просто желание проверить свою грамотность: сейчас в Интернете масса звучащих текстов с автоматическими проверками. Это желание показать свою любовь к русскому языку. Приходят писать семьями, часто это семьи нерусских людей. В 2019 году (до карантина) диктант писали более 236 тыс. человек. В том же году эта акция прошла в 80 странах.

Есть ли риски для русского языка в этой сфере? Есть. По наблюдениям Н.Г. Самсонова, «изменилась социальная база функционирования русского языка как средства межнационального общения… снизилось качество русской речи у нерусского населения… резко сократилось функционирование языка в сфере народного образования, причем исключительно за счет сокращения часов на его преподавание» [13, с. 11–14].

Шахова Е.В., Максимова С.Г. провели широкое социологическое исследование, в результате которого обобщены как неудовлетворенность настоящим положением дел, так и рекомендации жителей регионов. Для улучшения положения русского языка даны некоторые рекомендации. Вот самые частотные: нехватка преподавателей русского языка, недостаточный уровень их профессионализма и квалификации; недостаточная оснащенность и поддержка обучения на русском языке; необходимость увеличить количество часов изучения русского языка (чтения и письма) в начальной школе; надо разрабатывать и шире тиражировать словари, справочники, содержащие нормы современного русского литературного языка [16, с. 23–34].

Другой аспект этой проблемы: обучение детей мигрантов, не знающих русского языка. «В одном классе может быть восемь-десять таких учеников: русский плохо понимают, еще и матерятся, потому что у них дома так принято, собираются в стайки. Девочки-мусульманки носят хиджаб. Учитель должен быть семи пядей во лбу, чтобы осваивать программу с учащимися настолько разного уровня», – сетует учительница из московской школы. По данным Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина, в некоторых школах таких ребят до 30 %, то есть треть. Маргарита Николаевна Русецкая – ректор этого Института, проблему признаёт: «Это усредненная цифра. В районах компактного проживания диаспор детей мигрантов в школах значительно больше, чем треть. Проблема очень актуальная. Были варианты решения. В 2006-м в Москве работали школы русского языка – учреждения дополнительного образования, где дети мигрантов изучали язык, наши культурные традиции, что очень важно, и только потом приходили в общеобразовательные школы. Эта модель была признана, скажем корректно, несовременной и неэффективной». При поступлении в школу никто не проверяет, насколько ребенок готов к освоению образовательной программы на русском языке. Родители других учеников вынуждены забирать детей в платные школы [7].

Президент России Владимир Путин утвердил перечень поручений по реализации концепции миграционной политики на 2019–2025 годы. Условиями предоставления паспорта гражданина России предлагается сделать знание русского языка и отсутствие социальных конфликтов во время жизни в нашей стране. Министерство образования и науки России опубликовало на своем сайте сразу несколько документов, регламентирующих порядок владения русским языком трудящихся мигрантов, а также их тестирования и сертификации. Итак, чтобы работать в России, нужно знать русский язык. А чтобы учиться в русской школе, знать язык не нужно. В других странах это обязательно и для детей.

Причем их отправляют сначала в первый класс, независимо от того, сколько классов они окончили на родине.

Русский язык и международный язык. Сократилось пространство использования русского языка за рубежом. Но и сегодня оно очень значительно. В разных странах сейчас есть многочисленные русские диаспоры людей, которых объединяет русский язык (хотя они не всегда русские по национальности: это немцы, выехавшие из России, татары, евреи и др.). Так, в Германии проживают сегодня свыше 3 млн граждан, считающих русский язык родным. Свыше 1 млн выходцев из России проживает в Израиле. *Русский язык – фактор культурной интеграции русского мира.*

Но русским языком владеют и некоторые нерусские жители ближнего и дальнего зарубежья. Зачем за границей учат русский язык в наше время? Самая стабильная причина – это необходимость в профессии. В советское время это были космонавтика, металлургия, некоторые области медицины, в частности офтальмология, спорт, в частности шахматы, и др.

Сейчас произошла некоторая трансформация этого фактора, появились новые потребности: обслуживание русских туристов, в 2019 году (до эпидемии) за границей отдыхало свыше 4 млн граждан страны. Это экономические связи: торговля, совместные предприятия и т. д. Всё большее значение приобретает образование зарубежных граждан в нашей стране (потому что у нас оно дешевое). Сейчас у нас более 100 тыс. студентов из зарубежных стран.

Традиционно учат язык, чтобы прочитать произведения русской классической литературы в подлиннике. Раньше была потребность читать в подлиннике произведения В.И. Ленина. Но надо отметить рост «красного туризма» из стран Азии. Раньше много говорили об использовании русского языка в международных организациях (ООН, ЮНЕСКО и др.), но с появлением синхронного перевода эта функция теряет свое значение. По результатам исследований, проведенных институтом «Евролингва» в 2000 году, русский язык не входил в число пяти языков – лидеров Евросоюза, хотя в некоторых странах его все-таки ставят на пятое место.

Интересно, что в Японии, Китае, Южной Корее, Монголии востребованность русского языка в последнее время растет.

Каковы же риски в этой области сегодня? Сокращается количество стран, где русский язык является государственным или официальным. Необходимо поддерживать школы, где изучается русский язык как второй родной, неродной, как иностранный. Популяризации и продвижению русского языка и русской культуры, русской цивилизации на мировой арене способствует деятельность институциональных структур и элементов Русского мира. Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2016–2020 годы была в основном нацелена на продвижение русского языка за рубежом. В рамках основных параметров она была выполнена.

Существует и проблема качества русского языка в зарубежных странах. И здесь надо различать русский язык русских и русский язык нерусского населения.

Межъязыковые контакты привели к появлению упрощённых языков типа пиджин. Особо известны *суржик* (русско-украинский язык) и *трасянка* (русско-белорусский). В литературе они оцениваются низко: «суржик вследствие своей примитивности не способен обеспечить полноценное общение». Существует в устно-разговорной форме, образовался в среде сельского населения. С нашей точки зрения, оценивать и суржик, и трасянку надо исходя не из нормативных украинского, белорусского и русского языков, а из западных русских говоров и восточных украинских и белорусских. Почему именно на этой территории образовались смешанные языки? Совершенно понятно, что это связано с глубоким их родством как единого древнерусского языка (до XIV века, дата может быть спорной). Родство их диалектов отражено в первой «Диалектной карте русского языка в Европе» (1915), где отмечен ареал «говоров переходных от белорусского языка к южнорусским говорам», куда включены Вязьма, Брянск. А Смоленск расположен в зоне белорусского языка. Также отмечена зона переходных говоров между белорусским языком и украинским. Если между русским языком и украинским есть какая-то языковая граница (например, украинцы окают, а южнорусское наречие пограничья – акающее и т. д.), то языковой границы между русским языком и белорусским нет – это непрерывное языковое пространство. Границы языков и государственные границы редко совпадают. Это разные категории.

Смешанные языки обеспечивают языковые контакты, это полезное их свойство.

Русский язык в зарубежных странах имеет свои особенности. Можно ли это рассматривать как риски РЯ?

А.В. Воронцов, директор фундаментальной библиотеки «Русский язык на постсоветском пространстве» считает, что «обеспокоенность положением русского языка, как в России, так и в ближнем и дальнем зарубежье, приобретает в последние годы общенациональный характер» [3].

В разных странах русский язык приобретает свои, прежде всего, фонетические и лексические особенности. Можно ли эти языки рассматривать как варианты РЯ? Если мы говорим о региональных вариантах литературного языка, то почему бы и нет? Хотя, если сопоставлять с американским вариантом английского языка, то, конечно, нет.

О каких же особенностях идет речь? Так, интервью с профессором Актюбинского университета имени Сактагана Н.Ж. Баишевой называется «Почему русские в Казахстане “окают”?». Ученый отмечает: «Русский язык, как и всякий мировой язык, традиционно имея несколько центров своего развития, получил еще один – казахстанский…. В нем растет вкрапление казахских слов и особенно терминов…. В русскую речь стали проникать казахские слова и междометия. Например, “апа” − дед, “апашка” − дедушка, “агашка” − тетя. Или термины нового государства: “хокимиат” – администрация, “хоким” – мэр или глава администрации по-русски». Также оканье… «По моему мнению, это обусловлено не диалектными особенностями русского языка, а влиянием казахско-

го языка, в котором нет качественной редукции гласных… Национальная молодежь в отдаленных сельских регионах русский язык знает плохо, на уровне понимания. Городская молодежь в основном двуязычна. Но меняется характер этого двуязычия: преобладающим языком становится казахский, а русский занимает позицию второго языка. В результате идет снижение общего уровня культуры русской речи и грамотности» [5].

Казахстанский писатель Канат Тасибеков: «Я поддерживаю мнение, что казахи на русском языке говорят лучше, чем сейчас русские в России, потому что казахи – очень талантливый народ, способный к языкам. …У казахов культура языка, культура речи считается самым основным искусством. Есть такое казахское выражение "*Өнер алды қызыл тіл*" (Вершина всех искусств – искусная речь). В России русский язык стал жаргонным, а в Казахстане он – литературный. В Советском Союзе прибалты говорили с акцентом, грузины, даже всесоюзно любимые артисты, – с акцентом, а казахи в массе… вроде бы без акцента» [6].

4. **Девербализация русского языка**. Но теперь русскому языку грозит еще одна, возможно, большая опасность – его девербализация, то есть отказ в общении от языка вообще, замена его картинками. Что такое лайки? Посмотрите в Интернете материалы, подписанные «Статьи о спорте». Где вы там видите статьи? Это серия фотографий с подписями. Мало того, у нас, в высшей школе, часто студенческие доклады – файлы презентаций или видео и комментарии к ним.

Наша русская культура преимущественно письменная. Вы иногда не знаете, как правильно произнести слово, пока не увидите, как оно пишется. «Вначале было Слово…» – эта установка постепенно сходит на нет» (Лев Рубинштейн). Постепенно мы теряем навык письма по-русски. Мы пользуемся кнопками компьютера и редко держим в руках ручку. Что такое «Рабочие тетради» в образовании? Раньше дети хотя бы списывали упражнения из учебника, теперь им достаточно вставить букву. Молодежь мало читает. Популярны букстейлеры – короткие пересказы или короткие видеоролики. Ведущий может рассказать о персонажах романа одним предложением.

Если книги (хотя бы в электронном варианте) будут заменяться картинками, комиксами, то что мы сможем сказать об уровне нашей языковой культуры?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березовская А. Интервью с М.А. Кронгаузом // Русский мир. 30.10.2015. URL: https://russkiymir.ru/publications/197798 (дата обращения: 01.08.2021).

2. Большая энциклопедия в 62 томах. Т. 47. М.: Терра, 2006.

3. Воронцов А.В. Русский язык на постсоветском пространстве // Образование и русский язык. URL: https//cyberleninka (дата обращения: 22.07.2021).

4. Гордеева О.И., Олегович С.И., Охолина И.М., Палагина В.В. Вторичные заимствования в говорах Среднего Приобья. Томск: ТГУ, 1981.

5. Емельяненко В. Почему русские в Казахстане «окают»? // Русский мир. 12.01.2016. URL:https//russkiymir.ru (дата обращения: 22.07.2021).

6. Карпова К. Почему в Казахстане на русском языке говорят лучше, чем в России? Интервью с Канатом Тасибековым // Караван. 10.07.2017. URL: https //caravan.kz (дата обращения: 22.07.2021).

7. Милкус А., Завгородная Д., Лукьянова А. Образование с акцентом: Готовы ли школы учить детей, которые не говорят по-русски. URL: https://www.kp.ru/daily/27263.5/4395559 (дата обращения: 01.08.2021).

8. Назарбаев Н. Указ Президента Республики Казахстан от 29 июня 2011 года № 110 «О Государственной программе развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011–2020 годы». URL:http://online.Zakon.kz (дата обращения: 22.07.2021).

9. Орфоэпический словарь русского языка / под ред. Р.И. Аванесова. М.: Русский язык, 1985.

10. Подберезкина Л.З. Язык столбистов // Язык и личность. М.: Наука, 1989. С. 86.

11. Самотик Л.Г. Русский язык на пороге XXI века // Научный ежегодник КГПУ. Красноярск: КГПУ, 2000. С. 120–134.

12. Самотик Л.Г. Корпоративные языки как выразители определенного типа национальной культуры; характеристика некоторых видов корпоративных языков; корпоративный досуговый язык (жаргон) красноярского образца – язык Бардсплава // Социолингвистика: Хрестоматия / авторы-сост. Л.М. Любимова, С.Е. Баянова. Чита: ЧитГУ, 2005. С. 256–267.

13. Самсонов Н.Г. Русский язык в современном мире. Язык межнационального общения // Русский язык на пороге XXI века. Якутск: Якутский госуниверситет им. М.К. Аммосова, 1998. С. 11–14.

14. Современный толковый словарь русского языка / РАН, Институт лингвистических исследований / под ред. С.А. Кузнецова.М.: Ридерз Дайджест, 2004. 960 с.

15. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. М.: Русский язык, 1993.

16. Шахова Е.В., Максимова С.Г. Особенности функционирования русского языка как основы межэтнического взаимодействия в полиэтничном современном обществе (по материалам социологического исследования) // Социодинамика. 2019. № 6. С. 23–34. URL:https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30004 (дата обращения: 12.07.2021).

УДК 81.161.1

Сироткина Татьяна Александровна, доктор филологических наук, профессор, Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

PROBLEMS OF LEARNING ACTIVE COMMUNICATION IN THE CLASSES OF RFL

В статье рассматриваются проблемы обучения активной коммуникации в курсе РКИ на примере стилистики. Анализируются аспекты рассмотрения на занятиях разных функциональных стилей русского языка, виды упражнений, которые можно использовать в целях обучения активной коммуникации.

Ключевые слова: *активная коммуникация, русский язык как иностранный, стилистика.*

Стилистика, по наблюдениям специалистов, является одним из самых трудных для иностранных обучающихся разделов русского языка. Однако «пользоваться языком без учета его стилистического расслоения невозможно. Выбор языковых средств, необходимых для успешной коммуникации, производится с учетом многих факторов: сферы общественной деятельности, в которой осуществляется коммуникация, формы общения (устной или письменной), коммуникативных целей, отношений между адресантом и адресатом, стилистической окраски слов и законов их сочетаемости и т. д.» [5, с. 36]. Поэтому актуальным является выбор способов работы по изучению русской стилистики в иноязычной аудитории, создание методических пособий для обеспечения учебного процесса. Исследователи обращались к разным аспектам изучения данной проблемы: вопросам обучения научному стилю речи [3, с. 134], определения места функциональной стилистики в преподавании РКИ [6, с. 65]. В настоящей статье рассматриваются некоторые проблемы методики обучения стилистике в аспекте обучения активной коммуникации. Цель статьи – на материалах нового учебного пособия по стилистике для иностранных студентов [2] показать возможности овладения студентами разными функциональными стилями. Задачами автора являются следующие: рассмотреть методику работы по стилистике при обучении РКИ, описать основные типы заданий, которые могут использоваться в аспекте обучения активной коммуникации.

Материалом для написания статьи послужило новое учебное пособие по стилистике для иностранных обучающихся, изданное в рамках совместного проекта Университета Матеа Бела (Банска Быстрица, Словакия) и Сургутского государственного педагогического университета (Сургут). Основными методами работы являются описательный, сопоставительный, семантико-стилистический.

Особенно актуальным является овладение иностранными обучающимися нормами научного стиля современного русского языка, поскольку практика показывает, что при написании, например, научных статей на русском языке они «сталкиваются с трудностями, связанными с необходимостью оформить научный текст в соответствии с нормами русского литературного языка и особенностями научного стиля русской речи» [3, с. 135].

В предлагаемом нами для использования при обучении РКИ учебном пособии научному стилю также уделяется значительное место. Задания, выполняемые обучающимися, связаны, например, с выявлением специфики отдельных научных жанров: «Прочитайте характеристику терминов *абстракт, аннотация* и советы для написания текстов указанного жанра. Устно расскажите, что такое абстракт и аннотация, используя термины и выражения из текстов»; «Прочитайте абстракты квалификационных работ. Какие языковые и стилистические особенности вы заметили? Охарактеризуйте композицию абстрактов».

Достижению практических целей овладения навыками создания текстов научного стиля способствует выполнение заданий, связанных с изучением образцов текстов отдельных жанров и написанием на их основе собственных: «Изучите шаблон для написания аннотации к диссертации. На его основе напишите аннотацию к своей квалификационной работе (бакалаврской)».

Овладение навыками создания официально-деловых текстов связано с изучением особенностей текстов разных подстилей данного стиля: канцелярского, юридического, дипломатического: «Прочитайте Ноту Министерства иностранных дел Российской Федерации. К какому подстилю принадлежит текст этого документа? Ответ мотивируйте стилистическими параметрами и содержанием анализируемого текста».

Чтобы не допускать ошибок в составлении документов, обучающиеся должны сначала научиться исправлять ошибки в текстах, приведенных авторами пособия: «Найдите в резюме ошибки и неточности. Объясните, в чем они заключаются, и исправьте».

Определение языковых особенностей стиля, способов выражения семантики в официально-деловой речи – еще одна задача, решаемая в ходе изучения стилистики: «Прочитайте текст официального приглашения на конференцию. Какие особенности стиля вы заметили? Охарактеризуйте стиль документа. Каким способом указана информация, что университет является бюджетным учреждением высшего образования?».

Актуальным является выявление межстилевого взаимодействия в текстах разных стилей. Непростым, но важным в этом плане для обучающихся является такое, например, задание: «Прочитайте отчет о стажировке. Почему этот документ принадлежит к официальному стилю? В каких его фрагментах наблюдаются вкрапления научного стиля? С чем это связано?».

Не менее актуально овладение иностранными обучающимися широко распространенным в практике русской речи публицистическим стилем русского языка. Методисты пишут о том, что «за долгие годы методической практики

и теоретических исследований собран большой опыт обучения иностранных учащихся языку газеты» [1, с. 10], а в последние годы «работа с текстами газетно-публицистического стиля приобретает все большее значение и используется как базисный учебный материал в учебниках и учебных пособиях по разным аспектам преподавания русского языка как иностранного» [Там же, с. 50].

Начинать написание текстов публицистического стиля можно с жанра заметки, в которой обучающиеся излагают ту или иную информацию: «Прочитайте характеристику публицистического жанра заметки. Напишите по указанным параметрам краткую заметку и охарактеризуйте ее стилистические особенности».

Удачным методическим шагом является, как мы уже писали об этом [4], обращение к текстам, созданным такими же студентами, какими являются и сами обучающиеся. На анализ подобных текстов направлены следующие задания нашего пособия: «Прочитайте творческие работы, победившие в международном конкурсе. Определите их жанры и аргументируйте свой ответ. Какие стилистические особенности в них прослеживаются? Чем эти работы, на ваш взгляд, смогли привлечь жюри?».

Заканчивается изучение темы более сложными заданиями, связанными с формированием навыков научного обоснования принадлежности текста к публицистическому стилю, выявления ошибок в определении стиля: «Прочитайте и ответьте на вопрос, почему публицистический текст, помещенный ниже, на некоторых веб-сайтах характеризуется как научно-художественный? На какие существенные особенности текста не обратили внимание неспециалисты, которые ошиблись в определении стиля?».

Спорным вопросом в современной лингвистике является выделение в системе функциональных стилей русского языка конфессионального стиля. Однако преподаватели РКИ склоняются к тому, что учитывать специфику данного стиля в преподавании необходимо, поскольку «история и культура России тесно связаны с православной церковью, а у православной церкви своя речевая сфера» [6, с. 67].

В анализируемом пособии тема «Конфессиональный стиль» представлена отдельно и включает задания, направленные, в частности, на выявление лексики, характерной для данного стиля: «Прочитайте фрагмент Православного календаря – 2020. Укажите специфическую лексику, с которой вы не встречались в других стилях», «Подберите текст проповеди и сделайте его детальный стилистический анализ, обращаясь для толкования непонятных слов к словарям и справочной литературе».

Работа с текстами художественного стиля, как и с текстами других стилей, также включает в себя задания на анализ межстилевого взаимодействия, выявление ошибок в стилистической идентификации текста: «Прочитайте рассказ М. Зощенко. Охарактеризуйте его стилистические особенности, учитывая то, что стиль рассказа – художественный. В нем стилизируется (имитируется) разговорный стиль, который не является разговорным в функциональном

плане»; «Проведите экспертизу текстов, представленных на учебных порталах в Интернете как художественные. На основе совокупности стилистических параметров докажите или опровергните эту принадлежность (в таком случае определите его стиль). Составьте научную информацию о вашей экспертизе».

Дискуссионный в сфере изучения и преподавания РКИ вопрос о том, нужно ли иностранцу знать разговорный стиль русского языка, студенты обсуждают при изучении соответствующей темы курса стилистики. Помимо устной работы, они выполняют письменное задание: «Прочитайте примеры разговорных слов и выражений в текстах заданий. Найдите те из них, которые вы знаете или слышали». Напишите заметку «О моих знаниях русского разговорного стиля».

Завершают учебно-методическое пособие темы, связанные с функционально-стилистическим анализом текста, выявлением и исправлением стилистических ошибок.

Таким образом, в аспекте активной коммуникации актуальными для методики РКИ являются задания, направленные на продуцирование собственных высказываний и текстов (устных и письменных), формирование умения обосновать свою позицию (например, при определении принадлежности текста к тому или иному функциональному стилю). Работа должна строиться на актуальном для обучающихся текстовом материале, языковой потенциал которого позволит им овладеть всеми возможностями стилистической системы русского литературного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Го Л. Обучение газетно-публицистическому стилю китайских студентов-русистов в системе работы по развитию письменной речи: на примере жанра репортажа. Санкт-Петербург, 2001. 153 с.

2. Ляшук В., Сироткина Т. Русская стилистика – активная коммуникация. Практический курс. Банска Быстрица: Belianum, 2020. 156 с.

3. Недосугова А.Б. Лингводидактический аспект обучения научному стилю речи в методике преподавания РКИ // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 3. С. 134–138.

4. Сироткина Т.А. Русский язык для словацких студентов (из опыта создания учебно-методических пособий) // Мир без границ: русский язык как иностранный в международном образовательном пространстве: Материалы Международной научно-практической конференции. Псков, 2020. С. 171–176.

5. Щербаков А.В. Изучение выразительных средств языка в иностранной аудитории // Русский язык за рубежом. 2018. № 2. С. 36–40.

6. Эрдеи И. Место функциональной стилистики в преподавании РКИ // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. Материалы XXIII Международной научно-практической конференции. Будапешт, 2018. С. 65–69.

УДК 81’243 +81’33

Сяо Хуа, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ-АНТОНИМЫ В СОВРЕМЕННЫХ СМИ

PHRASES WITH OPPOSITE MEANINGS IN MODERN MASS MEDIA

В данной статье представлен анализ использования фразеологизмов-антонимов в современных массмедиа. Актуальность исследования связана с частотным использованием в коммуникации фразеологических сочетаний на современном этапе. Появление в речи фразеологизмов-антонимов связано с возникшей потребностью придать ей красоту звучания, неповторимость, юмор. В работе использовалось несколько методов для сбора и анализа материала (описательный, сравнительный, метод сплошной выборки, контекстный анализ). В ходе анализа были сделаны общие и частные выводы. Было отмечено, что в современных СМИ фразеологизмы-антонимы играют важную роль для создания новых неожиданных экспрессивных образов, часто используется способ трансформации фразеологизма. Было установлено, что в разных видах СМИ использование фразеологизмов различно: фразеологизмы-антонимы в газетах и журналах употребляются для создания языковой игры и создания экспрессии; в телевизионных СМИ фразеологизмы очень часто применяются в трансформированном варианте с изменением собственной формы; на просторах Интернета фразеологизмы-антонимы чаще всего используются при характеристике фильмов, книг, песен или блогов и содержат эмоциональную оценку.

Ключевые слова: *фразеологизмы, антонимия, русский язык, средства массовой коммуникации.*

Появление фразеологизмов-антонимов стало возможным по причине возникшей потребности их в обществе, в речи, для того чтобы придать ей красоту звучания, неповторимость, юмор. Актуальность обращения к исследованию использования в коммуникации фразеологических сочетаний обусловлена тем, что сегодня мы довольно нередко встречаем и слышим, как используются людьми различных профессий различные фразеологизмы-антонимы.

Цель данного исследования – выявить фразеологизмы-антонимы в русской современной лингвокультуре, в частности в языке СМИ.

Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

1. Дать определение фразеологизма-антонима.

2. Изучить, как используются фразеологизмы-антонимы в газетах, на телевидении и в Интернете.

3. Выявить особенности фразеологизмов-антонимов в современных СМИ.

Объект исследования – фразеологизмы-антонимы.

Предмет исследования – приемы использования фразеологизмов-антонимов в языке СМИ.

В ходе работы были использованы следующие методы: описательный метод, сравнительный метод и контекстный метод анализа текстовых элементов.

В русском языке существуют не только слова с противоположным значением (антонимы), но и целые группы слов, фразы, фразеологизмы с противоположным значением, которые называют фразеологизмы-антонимы. В науке имеется широкое и узкое понимание термина «фразеологизм-антоним». Широкое понимание состоит в том, что фразеологизмы-антонимы имеют противоположное значение. Таких фразеологизмов можно подобрать достаточно много, например, *Душа в душу – Как кошка с собакой; Золотые руки – Руки не из того места растут* и др. Узкое понимание заключается в том, что помимо требования противоположности значения у двух фразеологизмов-антонимов должен совпадать состав слов, за исключением одного из слов каждого фразеологизма, например: *Засучив рукава – Спустя рукава* и др., данного типа фразеологизмов-антонимов уже намного меньше. Метафоричность, эмоциональность, экспрессивность – все эти свойства фразеологизмов-антонимов придают речи выразительность и образность.

Фразеологизмы-антонимы – одно из самых ярких и действенных средств языка.

Значительный признак фразеологизмов-антонимов – метафоричность, образность. Надо выделить, что фразеологизм появляется в языке не для называния предметов, действий, а для образно-эмоциональной характеристики их свойства. Появляется фразеологизм в результате метафорического перенесения, переосмысления значений свободных словосочетаний.

Оценочность фразеологизмов-антонимов – качество, производное от их эмоционального значения. С точки зрения оценочности фразеологизмы можно разделить на две группы: фразеологизмы с позитивной оценкой и негативной. В первую группу войдут фразеологизмы с эмоциональностью одобрительности. Например, фразеологизм ***возносить до небес*** выражает значение 'непомерно расхваливать, восхвалять кого-либо, что-либо'. Во вторую же группу войдут фразеологизмы с эмоциональностью ироничности. Например, фразеологизм-антоним ***втаптывать в грязь*** выражает значение 'жестоко унизить, очернить (оскорбить) кого-либо'.

Экспрессивность – это интенсивность выражения действия или признака. Например, фразеологизм ***ни зги не видно*** – так обычно отзываются о непроглядной, густой тьме в значении 'очень темно'. Фразеологизм-антоним ***хоть иголки собирай*** – значение 'достаточно светло в ночное время суток, чтобы что-то делать'.

Внимание писателей и публицистов привлекают фразеологизмы-антонимы, имеющие в собственном составе общие компоненты, тогда как их столкновение особенно оживляет речь, придает ей каламбурное звучание. Например: *В самом же начале собственной речи Дженкинс предупредил, что предлагаемые им меры станут «суровыми», что новый бюджет станет «жестким»... «Столь жесткий бюджет необходим, чтобы* ***поставить*** *Англию* ***на ноги****», – утверждал Дженкинс. «Не знаем, как Англию, но нас, англичан, он* ***сбивает с ног****», – горько смеется человек с улицы* [1, с. 441].

Фразеологизмы-антонимы активно используются во всех средствах массовой информации. И всюду фразеологизм-антоним имеет свой образ, варианты, характер и содержание. Фразеологизмы-антонимы в СМИ часто меняются, они трансформируются намеренно для создания эффекта.

Лингвисты определяют фразеологизмы в речи, дают разную трактовку целям их использования. Так, Н.М. Шанский в монографии «Фразеология современного русского языка» указывает, что фразеологизмы наполняются «новым содержанием при сохранении целостности: например, “ни дна, ни покрышки” в значении “пожелание дурного”» [4, с. 89]. Исследователь Т.С. Гусейнова полагает, что фразеологизмы в СМИ изменяются для создания экспрессии и стиля, и «благодаря психологии людей» [2, с. 98]. Некоторые ученые расширяют разряды фразеологизмов за счет включения иных устойчивых выражений. Например, Б.А. Зильберт относит к фразеологизмам названия книг, фильмов, передач радио и телевидения, строки популярных песен, стихов, лозунгов [3, с. 146].

В ходе нашего исследования было установлено, что фразеологизмы-антонимы в газетах и журналах используются для создания языковой игры и создания экспрессии. Частый выбор именно заголовка газетной статьи или заметки для размещения в нем фразеологических сочетаний объясняется тем, что именно заголовок является «смысловым и эмоциональным центром публикации». При этом обращает на себя внимание тот факт, что антонимические отношения сохраняются во фразеологизме, но при этом происходит трансформация самого фразеологизма. Например, в газете «Новгородские ведомости» (17.02.2021) отмечен такой заголовок «*Между молотом и вкладчиком*». Данное выражение образовано от идиомы ***между молотом и наковальней*** со значением 'быть (или находиться и т. п.) между молотом и наковальней – быть в тяжелом положении, оказавшись между двумя враждебными сторонами'. В статье говорится о том, что имущество банкиров, скрывающихся от уплаты долгов, будет продано с молотка для расчета с обманутыми клиентами. Такие трансформации, несомненно, больше привлекают внимание читателей. Нужно отметить, что определяющее значение при выявлении трансформаций имеет контекст. Внеконтекстуально говорить о трансформациях фразеологизмов-антонимов невозможно.

Использование фразеологизмов-антонимов в телевизионных СМИ подкрепляется ситуацией, что увеличивает их выразительность и дополняется оттенками. Например, выражение «*Мой сейф – моя крепость*» было произнесено вместо фразеологизма ***мой дом – моя крепость*** («Человек и закон», 28.01.2019). Замена, по сути, не изменила смысл. Акцент сделан на слове *мой*, а слова *дом и сейф* в данном случае сближаются в значении 'нечто надежное, крепкое'. В телевизионных СМИ фразеологизмы очень часто используются в трансформированном варианте с изменением собственной формы, что связано с популярностью и появлением различных тенденций в социальной, политической и экономической жизни.

На просторах Интернета фразеологизмы-антонимы чаще всего используются при характеристике фильмов, книг, песен или блогов и содержат эмоциональную оценку, при этом пользователи Интернета более свободно используют фразеологизмы-антонимы. Например, в отзыве о фильме «Сибирский цирюльник» зритель говорит о том, что это *филигранная работа, что* хочется сразу похвалить фильм за незабываемую и приятную историческую атмосферу, за необычную тему, поднятую режиссером. Это показывает удовлетворение и восхищение фильмом. Конечно, есть фразеологизм-антоним, который отражает и негативное мнение. Например, в блоге кто-то высказал свое мнение о фильме «Время первых». Он думал, что время первых – *топорная работа*. Диалоги, как обычно, удручающие и сценарная халтура убивает немногое хорошее, что есть в фильме. Видимо, он не любит этот грубый, неаккуратный фильм. Люди используют фразеологизмы-антонимы, так как они сближают автора и пользователя. Фразеологизмы-антонимы в Интернете применяются везде и служат для отражения стереотипов общества и его изменений.

Основные выводы, к которым мы пришли в результате нашего исследования.

Фразеологизмы-антонимы в газетах используются для создания и выражения дополнительной образности и экспрессивности. Традиционная форма фразеологизма-антонима получает новый смысл, что служит средством привлечения внимания.

Фразеологизмы-антонимы в репортажах телевизионных СМИ часто трансформируются. Это создает дополнительный эффект и удерживает внимание зрителей. Подобные трансформации носят довольно постоянный характер, что связано с появлением тех или иных трендов или тенденций в общественной жизни, а также с процессами, происходящими в политике или экономике. Надо отметить, что выражения, возникшие в результате трансформации, не всегда являются удачными и быстро выходят из употребления, являются окказиональными.

Фразеологизмы-антонимы в Интернете достаточно частотны, в данном случае они служат для отражения имеющихся социальных стереотипов в жизни, имеют высокую степень оценочности.

Таким образом, в современных СМИ фразеологизмы-антонимы играют важную роль для создания новых неожиданных экспрессивных образов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голуб И.Б. Стилистика русского языка: Учеб. Пособие. 3-е изд., испр. М.: Айрис-Пресс Рольф, 2001. 441с.

2. Гусейнова Т.С. Трансформация фразеологических единиц как способ реализации газетной экспрессии: дис. … канд. филос. наук. Махачкала, 1997. 98 с.

3. Зильберт Б.А. Новое в использовании фразеологии в текстах газеты. Волгоград, 2016. С. 146–148.

4. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М.: НОРМА, 1985. 89 с.

УДК 81`3

Тихонова Александра Анатольевна, магистрант,
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ И ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В СОВРЕМЕННОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ ПОЭЗИИ А. КОСТИНСКОГО)

VISUALIZATION AND LANGUAGE PLAY IN A MODERN POETIC TEXT (ON THE EXAMPLE OF A. KOSTINSKY's POETRY).

В статье рассматриваются особенности жанра современной визуальной поэзии. В частности, изучаются приемы визуализации и языковой игры на примере поэтических текстов А.В. Костинского. Костинский создает креолизованные тексты, используя различные приемы параграфемики. Среди наиболее частотных оказываются такие приемы, как дискретность, слияние, капитализация. Рассматриваются такие супраграфематические средства, как разрядка и повторение, а также анализируются авторские неологизмы и окказионализмы. В результате автор статьи приходит к выводу, что использование супраграфематических средств в своей поэзии позволяет Костинскому осуществлять языковую игру на различных уровнях языка. Цель использования таких средств – создание различных смыслов и проведение языковых экспериментов над текстом. Наиболее значимая техника, используемая поэтом, – это техника, связанная с графическим оформлением стиха. Это доказывает, что поэзия Андрея Костинского – это визуальная поэзия, поэзия для глаз.

Ключевые слова: *креолизованный текст, визуальная поэзия, супраграфемика, параграфемика, языковая игра.*

Современная теория текста рассматривает его как сложную семиотическую систему, являющуюся основной формой коммуникации [2]. Как известно, классификация текстов может простираться достаточно широко, однако можно выделить две основные группы: текст вербальный и текст невербальный. Третья же группа представляет собой симбиоз вербального и невербального и имеет разные названия, например, семиотически осложненный текст, или креолизованный текст. Креолизованный текст следует понимать как сложное текстовое образование, в котором вербальные и иконические элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата [1]. Семиотически осложненные тексты окружают нас повсюду (реклама, комиксы, вывески, мемы, художественные тексты и др.).

Современность обусловлена стремительным развитием и доминированием визуальной культуры. Т.И. Попова, Д.В. Колесова считают визуализацию информации тенденцией развития современного текста [5]. Под давлением новых тенденций изменяются стихотворные формы и их содержание. Особое место в поэтическом дискурсе начинают занимать нестиховые факторы. К их числу в современном поэтическом процессе следует отнести прием визуализации. С помощью визуализации происходит разработка альтернативной эстетики – не всегда бесспорной и художественно значимой [3, с. 87].

Представляется, что визуальная, или графическая, поэзия – это одновременно упрощение и осложнение акта мышления. С одной стороны, создается образ, который глаз считывает прежде, чем мозг воспринимает слово. С другой стороны, после первичного впечатления наш мозг начинает воспринимать слова по методу узнавания. Мы можем согласиться с утверждением, что визуальная поэзия – это поэзия для глаз.

Проблемами визуальной поэзии занимались такие авторы, как Ю. Гик, Э. Минаева, Т. Понамарёва, Д. Суховей, Е. Степанов, Н. Фатеева и другие. Н.А. Фатеева в одной из своих работ замечает, что в современной поэзии меняется само лингвистическое определение слова. Оно утрачивает свои границы, происходит разделение морфем с помощью знаков препинания, пробелов, скобок, выделений шрифтом [8]. Это высказывание как нельзя лучше, на наш взгляд, показывает, насколько сильно изменились приемы создания графических стихов. И если у истоков визуальной поэзии стоят фигурные стихи — стихи, в которых графический рисунок строк или выделенных в строках букв складывается в изображение какой-либо фигуры или предмета, то на данный момент такая разновидность визуальной поэзии (визуальная поэзия в чистом виде) оказывается востребованной не всегда.

Визуальная поэзия, по мнению А. Вознесенского, – результат иероглифичности нашего сознания. Инструментом для ее создания становится *парафемика (метафемика),* такие ее разновидности, как *синграфемика* (механизмы пунктуационного варьирования), *супраграфемика* (механизмы шрифтового варьирования), *топографемика* (механизмы варьирования плоскости и пространства текста) и некоторые другие. Современная визуальная поэзия всегда требовала и сейчас требует от читателя определенного багажа знаний, широкого кругозора (ср. напр., стихотворение Т. Манковой «Ариадна», где топографемика стиха построена по принципу лабиринта, что отсылает нас к древнегреческому мифу о Минотавре).

Один из ярких представителей современной визуальной поэзии – Андрей Костинский — родом из Харькова. Костинский является создателем собственного поэтического направления – «Пастфутурайт». Это направление относится к так называемому течению биологического вида творчества, а если точнее, – к «астралопитекам» – «поэтам чувствующим, но ещё не вполне осознающим абстракции окружающего мира» [3, с. 67]. Костинский – поэт-авангардист, человек, позиционирующий себя как обладатель тайного знания о слове, о звуках, образующих слова, о словесных вибрациях и энергетиках, но не вполне осознающий это знание – подобно первобытному человеку с его наскальными рисунками.

На первый взгляд, стихи Костинского – это заумь или подражание зауми. Такие стихи требуют многократного прочтения, так как построены с опорой на игру, направлены на сотворчество. «Пастфутурайт» как название направления во многом соответствует такому пониманию. Здесь мы видим пример лингвистической игры, русифицирование таких английских понятий, как *past* – прошлое, *future* – будущее и *write* – писать. Иными словами, писать из прошлого в

будущее, перекидывать мостик от неосознанного к осознанному. Поэзия Костинского рассчитана на пролонгированное восприятие. Стихи Костинского – это стихи не для декламации, но для внутреннего чтения, чтения про себя.

Дарья Суховей различает современную визуальную поэзию в чистом виде и визуализацию стиха как способ передачи информации. Она утверждает, что одной из тенденций современного поэтического языка является индивидуальное осмысление поэтом тех или иных формальных средств, в том числе средств визуализации стиха [7, с. 4]. У Костинского есть фигурные стихи, имеющие отношение к визуальной поэзии в чистом виде, но преимущественно он опирается на параграфемные средства визуализации поэтического текста.

Костинскому свойственно использование языковой игры, которая создается в том числе с помощью средств параграфемики. Последняя – инструмент для игры со смыслами. Нередко игра на ассоциациях направляет нас в область подсознательного:

Яны чары *спускались всё ниже и ниже.*
Неба сыро тело. Небо сиротело.
а невидимую нить звёзды-бусины нижет ночь,
и месяцем ***ятаганом*** *перерезает смело.*

В этом отрывке мы видим использование различных приемов языковой игры, осуществляемой на фонетическом (вторая строка: произносительная разница только в твердом и мягком «с») и графическом уровнях (раздельное написание слова *янычары*). На уровне параграфемики значимой оказывается так называемая дискретность: разделение целого на части, о которой пишет Т.Ф. Семьян в своей работе «Исторические этапы визуализации текста» [6, с. 90]. Происходит метаморфоза слова «янычар» – пехотный воин Османской империи – в «Яны чары». Чтобы не потерять изначального символизма слова, Костинский в последнюю строку четверостишия добавляет *ятаган* – не что иное, как оружие тех самых *янычаров*, которые превратились в *Яны чары*. Таким образом женская любовь уподобляется военным действиям, производимым с помощью холодного оружия. Такой образ любви отсылает к другим текстам, например, к цветаевскому (Ятаган? Огонь?), входя в интертекстуальный резонанс с ними. За счет слияния в фонетической транскрипции сочетания слов «сыро тело» в одно «с[ы/и]ротело» также происходит значимая для смысла метаморфоза: сиротеющее небо превращается в сырое тело и наоборот. Правда, здесь дискретность/слитность актуализируются другим способом, отнюдь не делением слов на части.

Прием дискретности и слияния вообще свойственен текстам Костинского. Вот, на наш взгляд, один из самых удачных примеров дискретности в его поэзии: *Я – память. Ни к себе воз двинул рукотворный.* Нельзя сказать, что здесь превалирует содержание. Хотя, конечно, интертекстуальная перекличка со строками Пушкина – Державина – Горация очевидна. И поэт с помощью дискретности, в создании которой участвуют не только пробелы, но и знаки препинания, например точка после первого предложения первой строфы, явно создает новый

смысл, связанный с темой памяти о том, что было написано и осмыслено прежде. Однако в первую очередь перед нами именно творческий эксперимент над словами, над смыслами, связанный с разными возможностями членения текста. Костинский, вычленяя новые смыслы из строк классиков, ёрничает в какой-то степени; ср. также: *Идым от ечества на мсладо к иприяте. N.* Обсуждаемое стихотворение вообще построено на наблюдении за звуками, за ритмом, за звукообразованием, что интересно, потому что «стихи для глаз» отправляют нас к исконной модели «стихов для уха», настаивая на значимости фоники (*озвучиванию*) и мелодики (*со-ли*) стиха:

Я – память.
Ни к себе
воз двинул рукотворный,
Ни от себя пустил
с крутого склона вниз,
В котором ***все слова***
сложены
повздорно,
Их пересыпан верх,
их пересыпан ниц
кристаллами *со-ли -*
озвучиваньем пряным,
Чтоб даже век веков
в небытие спустя
Вплавь, ввыплавь, в переплавь
пригоденность их, знанье
Нашли язык и рты,
и губы, и гортань.

Дискретность и слияние, часто встречающиеся в поэзии Костинского, позволяют ему играть со смыслами, проводить смысловые аналогии, экспериментировать со словами, «креативить»: *с* ***востокакапкана*** *равна той, что на западне* (восток; запад – стороны света); *твоё* ***дореми*** (ноты); *и* ***мойрапрялка*** *не знает фальши; я буду тебя прославлять* ***денноночно*** *(денно и нощно); «я вернулся к тебе в* ***незнакомнату****»* (комната+незнакомый, незнакомка); *«и была* ***кара*** *б* ***си****, была не кора* ***б – «ля»*** (корабль и кара; ноты «си» и «ля»). Окказиональное слово *незнакомната* при этом явный пример телескопического словообразования. Некоторые окказионализмы оказываются особенно удачными, проясняющими смысл, так, в *мойропрялках* слились греческое наименование богинь судьбы и обозначение сути их деятельности – прялки, ведь они плетут нить судьбы. Костинский как будто участвует с помощью приемов слитности и дискретности в процессе, который М.Н. Эпштейн обозначил как «знакотворчество» [9].

Рассмотрим следующий пример:

поутру я будил тебя
запахом ***молотого сердца***
подавая напиток ***(ко(r)фе)***
в постель

Здесь игра на ассоциациях, актуализированная с опорой на парафемные средства, более тонкая: *cor* –лат. сердце. Таким образом, автор как бы смешивает смыслы, превращая устойчивое выражение «кофе в постель» в нечто более глубокое, связанное с личными переживаниями. Языковая игра осуществляется с опорой на средства супраграфемики: скобки (внешние и внутренние), использование латинской буквы *r,* переключение с кириллицы языковой игры на латиницу и обратно (жирным выделено нами. – *А.Т.*). Таким образом, с помощью средств супраграфемики извлекается абсолютно новый смысл, рождается новая коннотация. Интересно, что стихотворение, отрывок из которого мы только что привели, так и называется: «КО R ФЕ».

Костинский нередко использует и другие возможности супраграфемики, например, прибегает к приему капитализации. Рассмотрим это явление в следующем примере:

А ты-то думаешь, пустяки –
Пройти болота, парсеки-прОсеки.

Прием капитализации заключается в выделении прописными буквами сегмента слова [4, с. 94]. Языковая игра со словами «парсеки-прОсеки» делает акцент на расстояниях, которые предстоит преодолеть лирическому герою: от большего (парсек – единица расстояния в астрономии) – к меньшему (просека – узкая полоса в лесу, очищенная от деревьев).

Такой же прием используется и в другом отрывке из этого же стихотворения, подчеркивая смысл с помощью «выпрыгивающего» из слова средства, функционально эквивалентного шрифтовым:

объедИняющие союза «и»:
Твои и мои ОбъедИняющие говорят ѝ,"вопрошая ѝ?"
Наша история родила бы новых
Сэлинджеров, Толстых и Флоберов!

Среди приемов супраграфемики, активно используемых Костинским, следует назвать также многократный повтор букв и разрядку. Например: *Растайнья выыыыытянутой реки,* – где пятикратный повтор буквы «ы» создает эффект протяженности, позволяя создать иконический знак-диаграмму по классификации Ч. Пирса. Ср. также пример с разрядкой из только что приведенного стихотворения:

В сыновней молитве нет ни одного деепричастия,
зато так много его
п р и п р и ч а с т и и свежих ран!..

Создавая образ сыновней молитвы, Костинский осуществляет метаязыковую рефлексию, опираясь на грамматические средства языка (деепричастие, причастие). Чтобы подчеркнуть моделируемый образный ряд, автор изображает сыновнюю молитву как нечто главное, мыслимое без дополнительных, вспомогательных, неосновных действий (деепричастий): в ней есть только основные действия, а также имеется сопричастность к ним, уподобленная святому причастию. Костинский опирается на слитное написание предлога «при» с существительным «причастие», а также использует разрядку. При этом исконный, этимологический смысл причастности, связанный с частью, а также смысл «при-», имеющий место быть как в приставке, так и в предлоге, высвечивается также повтором этого элемента.

С целью создания языковой игры используются и другие приемы супраграфемики, как в следующем примере из стихотворения «Жена-Луна»:

Я продал тебя не за грош – за греш.
Но ты ещё катишься по небу бугристому.
Я целую твою бремятворную плешь,
и люблю-убиваю-убываю неистово.

Луналуналуналуна уна на а

Когда мне станет уже всёравношно,
когда выпадут карты все рубашками вверх,
я буду тебя прославлять денноночно
хотя бы за то, что я рядом померк...

Здесь Костинский использует супраграфематический прием слитного написания слова «луна», повторенного четырежды. Затем происходит последовательное отсечение одной из графем, что создает эффект эха, затихания. Всё остальное, использованное в данном контексте, остается в формате данной статьи за рамками обсуждения. Интересно, что к приемам супраграфемики добавляется здесь еще и прием топографемики — расположение обсуждаемого слова *Луналуналуналуна уна на а* как отдельно стоящего среди двух последних строф стихотворения сегмента. Таким образом оно оказывается выделенным и на композиционном уровне.

Повтор и отбивка (разрядка) используются и для того, чтобы создать эффект дробления звуков. Например:

Дай посижу у окна. За окном
Дождь по заонному
С ту ч ч ч ч чи т т т т т

Эффект дробления звуков использован не случайно: это подражание ударам капель дождя.

Вообще говоря, Костинскому свойственна «игра на гранях языка» (Б.Ю. Норман) в самых разных ее проявлениях. Его игры с языком и читателем,

отнюдь не однотипны, создаются с опорой на ресурсы разных ярусов языка.

Например, ключевые слова стиха «Не пишется...». Его лейтмотив Костинский анализирует, переосмысливает, создавая неологизм, при этом задействуются ресурсы лексического уровня языка:

Я взял вчера телефонный номер у девушки на берегу Днепра.
Обещал звонить. Я ей ***помрачу*** *поэму*
про разрушенный за три моргания храм

В словосочетании *помрачу поэму* использован эффект обманутого ожидания, с помощью которого и создается семантическое напряжение речевой цепи, поскольку вместо слова «посвящу» используется его антоним. При этом автор актуализирует многозначность глагола «посвятить».

В словосочетании *обезЫмев себя* окказионализм от слова «без имени» явно создан по той же модели, что и *обезумев*. Обезумел – значит, потерял ум, раз потерял ум – значит, потерял имя, стал никем. Языковая игра осуществляется здесь с опорой сразу на несколько уровней языка, как минимум – с опорой на словообразовательный и супраграфематический. Используется также прием акцентирующей капитализации.

В следующем отрывке снова используется сразу несколько приемов супраграфемики:

– Ты дописала? Послушай: Сберг,
десятой частью явя; сиянье,
шёл стречно больше своей судьбе,
в ней открывая иNое янье.

Мена графем кириллического алфавита на латиницу, сопровождаемая приемом акцентирующей капитализации в местоимении «иное», подчеркивает наличие в нем смысла «инь» в противоположность смыслу «янь» в окказиональном существительном, образованном от него. Это позволяет соотнести в стихотворении мужское и женское начало. Кроме того, латинское N играет роль обозначения чего-то неведомого, анонимного, неузнанного, иного. Это анонимное «N» встречается в стихах Костинского не один раз, неся в себе различные семиотические смыслы. Например:

Где бродили с тобой под луной
И неспелые вишни срывали.
Ты была не собой. ИNой.

Здесь в местоимении «иной» акцентируется смысл *ты была нездешней, незнакомой*. В данном случае прием капитализации строится на визуальной игре, связанной с зеркальностью русской «И» и латинской «N».

Помимо указанных выше приемов А. Костинский использует также формулы, для того чтобы подчеркнуть/создать необходимый смысл и одновременно поиграть с читателем, при этом доставив ему удовольствие. Функционал такой

параграфемной игры оказывается гораздо более широким, чем просто создать эстетическое удовольствие. Например, так происходит в следующем коротком контексте, являющемся названием стихотворения:

С2Н5ОнВЫМгодом!!!

Чтобы читателю были понятны правила игры, после этого «заковыристого» названия приводится короткий текст-поздравление: С НОВЫМ ГОДОМ!!! Перед нами явная шутка, стихотворение (вернее, зашифрованное его эхоназвание), которое нужно расшифровать. Помимо капитализации, с помощью которой выделены буквы первого слова с предлогом (С НОВЫМ), использованы цифры, явно напоминающие какую-то химическую формулу. Оказывается, это формула этилового спирта: C_2H_5OH. Костинский намекает таким образом на символ новогоднего застолья – шампанское.

Заключая статью, можно сделать вывод о том, что элементы визуализации и языковой игры играют большую роль в современном поэтическом тексте. Так, Андрей Костинский в своей поэзии активно использует разнообразные супраграфематические средства: капитализацию, дискретность, слитность, повтор, отбивку, мену кириллицы на латиницу, подключая к ним и другие средства параграфемики, например композиционно-плоскостное расположение текстового элемента. Средства визуализации помогают поэту создавать и/или подчеркивать различные смыслы, иногда просто проводя языковые эксперименты над текстом путем его вариативного членения. Всё это помогает активизировать внимание читателя на содержании стихового ряда и втянуть его в языковую игру. Креативные возможности языка оказываются задействованными поэтом на разных языковых уровнях, но наиболее интересные смыслопорождающие техники связаны у него с особым графическим (параграфическим) оформлением стиха, что подтверждает принадлежность текстов Костинского в первую очередь к «стихам для глаза».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие. М.: Академия, 2003.

2. Жигарева Е.А. Текст как семиотическая категория // Вестник Актюбинского университета им. С. Баишева М., 2009. Режим доступа: https://articlekz.com/article/12371 (дата обращения: 11.08.2021).

3. Матвеева М.С. Визуальная поэзия – биологический вид творчества. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vizualnaya-poeziya-biologicheskiy-vid-tvorchestva-statya-pervaya/viewer (дата обращения: 17.08.2021).

4. Нефляшева И.А. Графические средства современного окказионального словообразования: капитализация. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/graficheskie-sredstva-sovreme (дата обращения: 17.08.2021).

5. Попова Т.И., Колесова Д.В. Визуализация информации как тенденция развития современного текста // Медиалингвистика, 2015. Режим доступа: https://medialing.ru/vizualizaciya-informacii-kak-tendenciya-razvitiya-sovremennogo-teksta/ (дата обращения: 17.08.2021).

6. Семьян Т.Ф. Исторические этапы визуализации прозаического текста: от монолитности до дискретности. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-etapy-vizualizatsii-prozaicheskogo-teksta-ot-monolitnosti-k-diskretnosti/viewer (дата обращения: 17.08.2021).

7. Суховей Д.А. Графика современной русской поэзии. Автореф. дис. … канд. филол. наук. СПб., 2008. 27 с.

8. Фатеева Н.А. Поэзия исканий, или поиск поэтики: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН. М., 2004.

9. Эпштейн М.Н. Русский язык в свете творческой филологии разыскания // Знамя. 2006. № 1. ЖЗ. Режим доступа: https://magazines.gorky.media/znamia/2006/1/russkij-yazyk-v-svete-tvorcheskoj-filologii-razyskaniya.html (дата обращения: 20.09.2021).

УДК 80

Трубина Ольга Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия

О. МАНДЕЛЬШТАМ «ЭТО ВСЕ О ЛУНЕ… ТОЛЬКО НЕБЫЛИЦЫ»: ОПЫТ ПЕРЕВОДА

O. MANDELSHTAM "IT'S ALL ABOUT THE MOON ... ONLY STORIES": EXPERIENCE OF TRANSLATION

Статья посвящена анализу межкультурных связей в переводческой рецепции, автор рассматривает их на примере перевода стихотворения О. Мандельштама «Это все о луне… только небылица» с русского языка на итальянский язык. Перевод сделан А. Цеппи совместно с автором статьи, выполнен в учебных целях.

Ключевые слова: *художественный текст, перевод, национальная культура, национальная картина мира, языковая лакуна.*

Первые переводы произведений О. Мандельштама в Италии были сделаны известным славистом и переводчиком Ренато Поджоли: в 1949 году он опубликовал антологию «Цвет русской поэзии» (Il fiore del verso russo), которая, по его мнению, показывает итальянскому читателю целостную картину русской поэзии. Р. Поджоли понимал поэтический перевод как некое сотворчество переводчика и автора, отбор стихотворений для перевода также воспринимался им как некий творческий акт. Итальянский переводчик отмечал, что критерий отбора – это созвучие между авторским текстом и результатом труда переводчика. Для обозначения своего подхода Р. Поджоли вводит собственный термин *metamorphic translation* (метаморфический перевод)

В антологию Р. Поджоли вошли пять стихотворений О. Мандельштама: Tristia (1918), «Я не увижу знаменитой ”Федры”...» (1915), «От лёгкой жизни мы сошли с ума...» (1913), «Возьми на радость из моих ладоней...» (1920), «Образ твой, мучительный и зыбкий...» (1912).

В рамках своей теории «метаморфического перевода» Р. Поджоли дает стихам О. Мандельштама собственные названия. Первое из подборки стихотворений носит авторское название – Tristia, но следующие стихотворения в оригинале никак автором не названы и озаглавлены переводчиком следующим образом: Fedra, Lupus in fabula, Sole e miele, Nomen-numen.

Р. Поджоли выбирает из творчества О. Мандельштама те стихи, которые, как ему кажется, формируют цельное впечатление о русском поэте и России. Переводы Р. Поджоли при этом «вписывают» творчество О. Мандельштама в итальянскую поэтическую традицию, идущую от Средневековья до конца XIX в. Этот эффект достигается с помощью использования особенностей метрики: Р. Поджоли переводит стихи О. Мандельштама «правильным одиннадцатисложником» – «классическим» размером итальянской поэзии, силлабической в своей

основе. Переводчик стремится сохранить рифму там, где она присутствует в оригинальном тексте. Из пяти переведенных стихотворений три в оригинале рифмованы, и в двух рифма при переводе сохранена.

Следующей итальянской публикацией стихов О. Мандельштама стала антология «Русская Поэзия XX века» (Poesia russa del Novecento), составленная в 1954 году поэтом, переводчиком, филологом-славистом Анджело Мария Рипеллино. А. Рипеллино в предисловии к антологии предлагает глубокую и тонкую характеристику поэтики всех представленных в ней русских авторов. А. Рипеллино включает в антологию одиннадцать стихотворений О. Мандельштама; при этом среди них нет тех, что вошли в антологию Р. Поджоли. А. Рипеллино не пытается «встроить» творчество О. Мандельштама в итальянскую поэтическую традицию, а стремится подчеркнуть, с одной стороны, его «русскость», с другой – его современность. А. Рипеллино отбирает те стихотворения, в которых, по его мнению, ощущается именно русский колорит, реальная жизнь и ментальность русского человека: переводчик обращается к значимым в русской культуре образам, таким как Петербург («Мне холодно. Прозрачная весна...», «В Петербурге мы сойдемся снова...», «Чуть мерцает призрачная сцена...», «С миром державным я был лишь ребячески связан...»), Крым («Золотистого меда струя...»), Москва («О, этот воздух, смутой пьяный...», «Там, где купальни-бумагопрядильни...»), русская зима («Кому зима – арак и пунш голубоглазый...»), к ярким и значимым событиям в русской и мировой истории («Декабрист», «Век»). В отличие от Р. Поджоли, А. Рипеллино выбирает стихотворения, отличающиеся более свободной формой, например с варьированием стихотворного размера.

Можно также отметить сборник переводов стихотворений О. Мандельштама «Петербургские строфы» («Strofe pietroburghesi»), который вышел в переводе Чезаре Джузеппе де Микелиса в 1964 году. В 1970-х гг. издаются переводы Серены Витале («Poesie», 1972; «Poesie 1921–1925», 1976). В 1998 году выходит сборник «Пятьдесят стихотворений» («Cinquanta poesie») в переводе Ремо Факкани, а в 2009 году он переиздается в расширенном виде под названием «Восемьдесят стихотворений» («Ottanta poesie»).

Конечно же, при переводе стихов О. Мандельштама необходимо помнить, что он – поэт, отразивший в своем творчестве подлинные искания всего XX века. В его лирике модернистская тенденция сочетается с классичностью стиля, с разнообразием тем и мотивов. Акмеизм для О. Мандельштама, по его известному определению, – «сообщничество сущих в заговоре против пустоты и небытия». Он призывал любить «существование вещи больше самой вещи и своё бытие больше самих себя». И тогда, по мнению поэта, возможно рождение вечного искусства [4].

Творчество О. Мандельшама продолжает быть интересным в настоящее время и русским, и иностранным читателям – любителям русской поэзии.

Обратимся к нашему переводу на итальянский язык его стихотворения «Это все на Луне…только небылица», оно было создано русским поэтом в пе-

риод с 1914 по 1927 год, к нему же было написано продолжение (2 часть) — «Приглашение на Луну».

Итак, наш перевод:

Это все о луне Только небылица, – В этот вздор о луне Верить не годится. Это все о луне Только небылица.	Quello che riguarda la luna è solo una fiaba, – A questa sciocchezza sulla luna credere non bisogna. Quello che riguarda la luna è solo una fiaba.
На луне не растет Ни одной былинки; На луне весь народ Делает корзинки – Из соломы плетет Легкие корзинки.	Sulla luna non cresce nemmeno un filo d’erba; Sulla luna tutto il popolo fa i cestini – dalla paglia intreccia i leggeri cestini.
На луне полутьма И дома опрятней;	C’è semioscurità sulla luna e case pulite;
На луне не дома – Просто голубятни; Голубые дома – Чудо-голубятни.	Sulla luna non ci sono case – solamente cazzurre; celesti case– favolose cazzurre.
На луне нет дорог И везде скамейки, Поливают песок Из высокой лейки. Что ни шаг, то прыжок Через три скамейки.	Sulla luna non ci sono strade e panchine ovunque, la sabbia annaffiano da un alto annaffiatoio. Un passo è come un salto oltre tre panchine.
У меня на луне Голубые рыбы, Но они на луне Плавать не могли бы, – Нет воды на луне И летают рыбы! *1927*	Sulla luna ho dei pesci azzurri, ma sulla luna essi nuotare non potrebbero, – non c’è acqua sulla luna e volano i pesci!
Мандельштам О.Э. Собрание сочинений в 2 т. М.: Художественная литература, 1990. Том 1	*Перевод А. Ценпи (сделанный совместно с автором статьи)*

Безусловно, О. Мандельштам в своих произведениях создает свой «особый мир» в соответствии с программой, в своей основе противостоящей «развоплощению» реальной картины мира. Известно, что актуальным для многих писателей и поэтов в России в то время был принцип поэтической философии,

который опирался не на «закон прирожденной и изначальной связанности нашей со всем, как безусловный закон нашего бытия», а на иные установки, в соответствии с которыми «не-существование» было превыше существования, и вполне мыслимым являлось отсутствие всего за исключением отсутствия пустоты...» [9, с. 304]. О. Мандельштам, противопоставляя не-бытию бытие, считал: «Существовать — высшее самолюбие художника. Он не хочет другого рая, кроме бытия» [4, с. 506].

Итак, обратимся к стихотворению «Это все о луне… только небылица». Луна – это некий «антимир», но он существует, он реален и «овеществлен». Особое внимание переводчику необходимо уделить слову *небылица,* оно используется в первой же строке стихотворения. Его употребление активирует в данном тексте «оппозицию» *быль – небылица*. В соответствии со словарями русское слово *небылица* имеет следующие значения:

– «НЕБЫЛИЦА небылицы, ж. Вымысел, лживое сообщение, вранье. Расхвастался о том, где он бывал, и к былям небылиц без счету прилыгал. Крылов. …» [2].

– «НЕБЫЛИЦА, -ы; ж. 1. =Небыль. Слухи оказались небылицей. Зачем вы мне эти небылицы рассказываете? 2. Сказка, фантастический рассказ. Н. про русалок и вурдалаков. Небылицы в лицах (шутл.; россказни, басни). * Хранила в памяти немало старинных былей, небылиц Про злых духов и про девиц (Пушкин)» [10].

По определению В. Я. Проппа, *небылица* – разновидность сказочного жанра, в которой «действительность выворочена наизнанку» [7, с. 288]. К небылицам относятся повествования «о совершенно невозможных в жизни событиях…» [6, с. 87].

Таким образом, концепт *небылица* имеет определенную культурно значимую окраску в национальной русской концептосфере, которую трудно передать в переводческой рецепции. Заимствованные слова *легенда, миф* (синонимичные русскому слову *небылиц*а и омонимичные по отношению к итальянским словам – *leggenda, mito*) имеют в русском языке совсем другую коннотацию и другую «культурно-языковую историю». Слово *небылица* относится к народно-поэтическому страту русской культуры. Русские слова *легенда, миф* восходят к иному культурному страту – высокой книжной культуре. В данном случае межъязыковые омонимы, как известно, – «ложные друзья переводчика».

В русской национальной картине мира концепт *небылица,* безусловно, актуализируется и в настоящее время: В НКРЯ найдено 44 документа и 65 вхождений. Приведем примеры:

Но от чая Тетя отказалась, ей хотелось услышать, чем же кончилась история Аси, известно ли что-нибудь о ней, ее детях, но Сергей Петрович только руками развел – все такие же обрывки, где быль, где ***небылица*** *– разве разберешь* (Майя Кучерская. Тетя Мотя // «Знамя», 2012). *Может быть, это так притягательно, потому что сказка,* ***небылица*** *оказывается реальностью? (Виктор Сарианиди // «Знание – сила», 2006).*

При переводе слову *небылица* необходимо было найти полноценный эквивалент. На итальянский язык русское слово ***небылица*** буквально можно перевести следующим образом: в прямом значении – *fandonia; racconto tutto inventato; bubbola;* в переносном – *leggenda; mito.* В словаре В. Ковалева для слов *небылица* и *небыль* дается такой вариант перевода*:* ***небылица*** *–f* . (ы) **1.** (вымысел) *fandonia ж.. frottola ж…* .2. (сказка) *fiaba ж.;* слово ***небыль*** *–f* . (и) *cosa ж. immaginaria, favola ж.* Слово ***быль*** автор словаря предлагает перевести следующим образом: ***быль*** *–f* . (и) **1.** (действительное происшествие) *fatto м., vero* [realmemte accaduto], *storia* ж. vera **2**. (ant.) прошлое (*passato) м.* [13].

Таким образом, любой из предложенных вариантов не отражает на словообразовательном уровне концептуальной оппозиции *быль – небыль (небылица),* существующей в русском языке: *«**БЫЛЬ**, -и; ж. То, что было в действительности, происходило на самом деле; рассказ о таком происшествии (противоп.: небыль, небылица). Старинные были. Разберись, где б., где небыль.* ***НЕБЫЛЬ,*** *-и; ж. То, чего не было, не бывает в действительности; вымысел, выдумка. В рассказе смешалась быль и н. * Перед ним молва бежала, Быль и небыль разглашала (Пушкин)* [1].

Наш вариант перевода – *fiaba* (буквально: *сказка, болтовня, выдумка, байка*). Он также не поддерживает оппозицию *быль-небыль,* которую можно передать только окказионально, но предложенный вариант содержит важные для оригинального текста семы: (небылица – *то, что* ***выдумано, сказано****)*.

Другой важный культурно значимый концепт в русском тексте – *былинка.* В русской фольклорной и литературной традиции он актуален, приведем примеры: *Не цветочек в поле вянет, не* ***былинка****, — /Вянет, сохнет добрый молодец-детинка./ Полюбил он красну девицу на горе,/ На несчастьице себе да на большое* (*Островский А.Н., Бедность не порок, 1853*); С вами ли, грозные, вынести бой/ Слабой и робкой **былинке** степной?.. (*Некрасов Н.А., Саша («Словно как мать над сыновней могилой...», 1855);* Каждая **былинка** — стихия, и каждая стихия смотрит на него своим взором, обладает особым лицом и нравом, как и он. **Ни былинки,** ни пылинки (Волг. Ирон. О крайней бедности. Глухов, 1988, 108). Падает через **былинку** (Волг. Ирон. О слабом, больном, старом человеке. Глухов, 1988, 120).

В современном русском языке это слово имеет следующие значения: «***БЫЛИНКА,*** *-и; мн. род. -нок, дат. -нкам; ж. Трад.-нар. 1. Стебелёк травы; травинка (обычно высохшая, пожелтевшая). Степные былинки. Сухая б. Одинок, что б. в поле. Как б. кто-л. (очень худ, слаб). 2. О худенькой, стройной девушке. <Былиночка, -и; мн. род. -чек, дат. -чкам; ж. Уменьш.-ласк. Былинушка, -и; мн. род. -шек, дат. -шкам; ж. Нар.-поэт. (1 зн.)».* [1].

Слово *былинка*, как видно, относится к традиционно-народному страту культуры. Значит, перевод должен точно соответствовать именно этой характеристике языковой единицы. В итальянском языке это слово переводят следующим образом: *fruscolo; fuscello (поэт); filetto d'erba; il filo d'erba (разг).* Из возможных вариантов *filo d’erba* (буквально: *нитка травы, травинка*), на наш

взгляд, наиболее близко в стилистическом и культурно-языковом аспекте русскому слову.

Слова *голубятня и голубой* особым образом использованы в стихотворении русским поэтом, что важно для выражения его стиля: «обыгрывается» созвучие слов. В русском языке слово *голубятня* имеет следующее значение: «*ГОЛУБЯТНЯ, -и; мн. род. -тен, дат. -тням; ж. 1. Специальное помещение для домашних голубей (обычно на крыше, на чердаке). 2. Разг. О жилом помещении, расположенном на верхнем этаже, под крышей (обычно очень маленьком и неудобном)»* [1]. Кроме того, в русском языке слова *голубь и голубой* этимологически связаны: «***го́лубь*** *м., укр. го́луб, ст.-слав. голѫбь «περιστερά» (Супр.), болг. гъ́лъб, го́лъб, сербохорв. го̀лу̏б, словен. golôb, чеш., слвц. holub, польск. gołąb, в.-луж. hołub', hołb', н.-луж. gółub', gółb'. || Первоначально производное от названия цвета, но голубо́й ввиду ограниченного распространения в слав. явно вторично по отношению к *golǫbь, русск. го́лубь. Вероятно, родственно лит. gulbẽ «лебедь», русск. желтый; см. Бернекер 1, 322; Мейе, Et. 322; MSL 14, 376; Петерссон, IF 34,245; Младенов 115 …»* [11]. Концепты *голубь и голубятня* значимы в русской национальной концептосфере. Существует множество пословиц, поговорок и крылатых выражений в русском языке (в его разных стратах: литературном, разговорном и жаргонном), например: *Будь в голубятне корм, голуби слетятся, Будьте мудры, как змии, и просты, как голуби, Денежки – что голуби: где обживутся, там и поведутся, Летите, голуби, летите!, У него из голубятни голуби улетели* (Жарг. мол. Шутл. ирон. Кто л. плохо соображает, заторможен) [3, с. 95.] и др. Все это трудно отразить в переводческой рецепции. На итальянский язык слово *голубятня* можно перевести как *piccionaia, colombaia;* но эти варианты не отражают всех необходимых для адекватного перевода особенностей русского текста и не передают нужного художественного эффекта, существующего в русском тексте.

Кроме того, важно отметить, что по-разному вербализуется концепт цвета *синий – голубой* в русском и итальянском языках. В итальянском языке существует иное восприятие и оценка этого цвета***:*** *голубой –* ***azzurro;*** *celeste; синий – blu;* ***azzurro*** *cupo;* то есть оттенки синего цвета стратифицируются по-разному в русском и в итальянском языке. Но при этом мы наблюдаем некоторое созвучие слова ***azzurro*** и ***casa*** (дом): то есть, есть возможность для переводчика «обыграть» его и даже создать окказиональное слово – ***cazzurre*** (А. Цеппи).

Таким образом, идея семантической теории перевода состоит в точной передаче смысловых компонентов текста. При этом в каждом языке отражается специфика культуры той или иной нации и содержится немало культурных значимых компонентов, задача перевода художественного текста при этом состоит в возможно точной передаче и самого факта существования этих культурных компонентов, и их «культурного смысла».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка: [БТС: А-Я] / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2004. С.1534.

2. Большой толковый словарь современного русского языка: 180000 слов и словосочетаний / Д.Н. Ушаков. М.: Альта-Принт [и др.], 2008. 1239 с.

3. *Елистратов В.С.* Словарь московского арго. М.: Русские словари,1994. С. 700.

4. *Мандельштам О.Э.* Стихотворения. Проза / сост., вступ. статья и коммент. М.Л. Гаспарова. М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2001. С. 736.

5. *Мурашов А.Н.* Контекст итальянских стихов Осипа Мандельштама. Верхневолжский филологический вестник, 2016. № 3. С. 21–24.

6. *Пропп В.Я.* Поэтика фольклора / Составление, предисловие и комментарии А.Н. Мартыновой. М.: Лабиринт, 1998. С. 87.

7. *Пропп В.Я.* Русская сказка. / Научная редакция, комментарии Ю.С. Рассказова. М.: Лабиринт, 2000. С. 288.

8. *Севастьянова В.С.* «В заговоре против пустоты...» (о борьбе с небытием в «Камне» О. Мандельштама) // Проблемы истории, филологии, культуры. Москва – Магнитогорск – Новосибирск, 2010. № 4. С. 124–136.

9. *Слободнюк С.Л.* Философия литературы: от утопии к Искаженному Миру: монография / С. Л. Слободнюк. 3-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2020. С. 389.

10. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. 26-е изд., испр. и доп. М.: Оникс [и др.], 2009. С. 1359.

11. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: В 4 т.: Пер. с нем. 3-е изд., стереотип. М.: Азбука-Терра, 1996. Т. 4. С. 864.

12. Béghin L. Uno slavista comparatista sotto il fascismo: gli anni di formazione di Renato Poggioli (1928–1938) // Archivio russo-italiano IV a cura di Daniela Rizzi e Andrej Shishkin. Salerno: Europa Orientalis, 2005. P. 395–432.

13. Dizionario russo – italiano, italiano – russo. Di V. Kovalev. 6 ed. Bologna: Zanichelli, 2007. P. 2432.

14. Ripellino A.M. Poesia russo del Novecento. Parma: Guanda,1954.

15. De Michelis C.G. Strofe Pietroburghesi. Milano, 1964.

16. Vitale S. Poesie. Milano: Garzanti, 1972.

17. Vitale. S. Poesie 1921–1925. Parma: Guanda, Parma, 1976.

18. Faccani. R. Cinquanta poesie. Torino: Einaudi, Torino, 1998.

19. Faccani. R. Ottanta poesie. Torino:Einaudi, Torino, 2009.

20. Renato P. Il fiore del verso russo. Einaudi, 1949.

УДК 811.161.1`42+821.161.1-1(045)

Туктангулова Елена Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В ПОЗДНЕМ ТВОРЧЕСТВЕ Н. А. ЗАБОЛОЦКОГО

THE REPRESENTATION OF THE ARTISTIC CONCEPT "LOVE" IN THE LATE POETRY OF N. A. ZABOLOTSKY

Настоящая статья посвящена изучению особенностей репрезентации одного из базовых концептов в идиостиле Н. А. Заболоцкого – художественного концепта «любовь». Исследование художественного концепта вообще и обозначенного концепта в частности невозможно без анализа текста как целостной системы, то есть самоценного эстетического явления. Важнейшей проблемой является обнаружение универсальных закономерностей организации языковых средств в конкретном поэтическом тексте, исследование межтекстовых и межкультурных связей, которые отражаются в структуре текста и его языке. Актуальность исследования определяется противоречием между необходимостью изучения художественного концепта и неразработанностью методологии выявления концептуальных смыслов в художественном тексте, а также неоднозначностью подходов к способам языковой и речевой репрезентации художественных концептов в идиостиле поэта. Концепт «любовь» проявляет себя сложно и неоднородно на ядровом и периферийном уровнях, а потому цель работы – языковая объективация художественного концепта «любовь» как базового в позднем творчестве Николая Алексеевича Заболоцкого. Исследование языкового воплощения концепта в поэтическом тексте является одним из наиболее актуальных вопросов современной лингвистики еще и потому, что позволяет наиболее полно и адекватно реконструировать мироощущение поэта. В позднем творчестве Н.А. Заболоцкого художественный концепт «любовь» представлен символично и контрастно, это всегда сложный, многослойный, ёмкий в своих полярных характеристиках концепт, проявляющий философскую эволюцию творчества поэта, трансформацию его идиостиля: всегда манифестировавший победу разума над чувством, поэт признал важность и во многом превосходство чувства любви над знанием.

Ключевые слова: *концепт, концептосфера, любовь, идиостиль, поэтический текст.*

К зрелому периоду творчества Н.А. Заболоцкого относятся стихотворения, написанные после 1935 года. Этот период характеризуется расширением интересов поэта и, как следствие, усложнением концептосферы его идиостиля. Особое место теперь занимает концепт «любовь».

Напомню, в раннем периоде творчества поэта, а именно в «Городских столбцах», такому чувству, как любовь, не было места: женщина отсутствует в этих стихах, встречаются только *«не то сирены, не то девки»* («Белая ночь») или же *«бабьи туловища скачут»* («На лестницах»). В «Городских столбцах» нет и намека на чистое чувство, есть лишь плотская страсть, вожделение:

Все дышат, как сапожники,
Во рту слюны навар кудрявый,

Иные, даже самые безбожники,
Полны таинственной отравой.
Другие же, суя табак в пустую трубку,
Облизываясь, мысленно целуют ту голубку,
Которая пред ними пролетела.
(«Цирк»)

либо продажная любовь:

Они идут.
Куда идти,
Кому нести кровавый ротик,
У чьей постели бросить ботик
И дернуть кнопку на груди?
«Ивановы»

Лишь один персонаж – кот,

Отшельник лестницы печальной, монах помойного ведра,
Он мир любви первоначальной
Напрасно ищет до утра.
«На лестницах»

В «Городских столбцах», действительно, не найти любви, поскольку мир перевернут, там даже соловьи... *«испытывают жалость, как неспособные к любви»* («Белая ночь»). Мир перевернут настолько, что все чувства, казавшиеся чистыми и светлыми, обращаются в сниженную и опошленную их подмену.

Поиск любви первоначальной затянется у поэта на многие годы и лишь в зрелом периоде творчества выльется в цикл стихов «Последняя любовь», отличающийся редкой для Н.А. Заболоцкого душевной открытостью в сфере личных чувств и переживаний. Чувство, запечатлённое в цикле «Последняя любовь», если вчитаться в строчки и обратиться к анализу концептосферы творчества поэта, не было легким и безоблачным, принесло не только радость, счастье, но и страдание, боль.

В первом стихотворении цикла («Чертополох») репрезентантом художественного концепта «любовь» как непонятного, неразгаданного чувства становится лексема *глаза* (а именно глаза как зеркало души).

Светит мне печальный и прекрасный
Взор её неугасимых глаз.

Это словно намек на проявленное чувство, робко просвечивающее в строчках стихотворения.

«Морская прогулка» продолжает эту линию. Репрезентантом художественного концепта «любовь» здесь также становятся глаза любимого человека. Глаза опять же как отсыл к мысли о том, что именно глаза – это зеркало души.

Отраженья неясные наши
Засияли мильонами глаз.

Этому предшествует сопоставление *тело-небосвод.*

И скала опрокинутым телом
Заслонила от нас небосвод.

Периферию концепта «любовь» составляют такие слова и выражения, как *«битвы неоконченной пыланье», ярости, славы, кровавоглавы, печальный и прекрасный, сверкающем, подземном мерцающем, засияли, вырвавшись вдруг из пучины, мир ликованья и горя, и рвалось, и кипело, и сплеталось, и снова рвалось.* Всё это позволяет нам говорить, что любовь здесь предстает как ‘страсть’.

Однако далее происходит трансформация художественного концепта «любовь»: если в первых стихотворениях цикла мы видели только «её глаза», то в стихотворении «Признание» появляется наконец образ любимой женщины как символ любви и как воплощение этого чувства:

Драгоценная моя женщина!

Тональность также меняется. На смену буйству страстей приходит нежное и трепетное, хотя так же полярно воспринимаемое чувство любви. Периферию художественного концепта «любовь» здесь уже составляют такие слова и сочетания, как *зацелована, околдована, не весёлая, не печальная, обручальная, сумасшедшая, горькую, милую, прибавится – не убавится.* Здесь любовь предстает уже как сильное, глубокое, но противоречивое чувство, которое несет и счастье, и боль. Здесь «взор её неугасимых глаз» (отмеченный нами в «Чертополохе») превращается уже «в эти очи тяжёлые», когда читатель понимает, насколько они дороги лирическому герою и насколько они откликаются в нем болью безответности и, возможно, обреченностью чувства. Чувство становится нежно-трагическим.

Следующим в цикле идет стихотворение «Последняя любовь». Здесь мы видим такие строки:

И водитель сквозь сонные веки
Вдруг заметил два странных лица,
Обращённых друг к другу навеки
И забывших себя до конца.

В периферию художественного концепта «любовь» входят такие слова и сочетания, как *истомлённый, пожилой, сонные, уходящего, в неизбежном предчувствии горя, в ожиданье осенних минут, кратковременной радости, устало, кончается лето, ненастные, песенка спета.*

И становится ясно, что содержательное наполнение концепта углубляется: это уже уходящее чувство. Теперь мы не видим упоминания о глазах любимого человека. Не появляется его и в следующем стихотворении – «Голос в телефоне». Здесь буйство полярных эмоций – от крика до молчания – проявлено в

упоминании голоса любимого человека. Периферию художественного концепта «любовь» составляют такие слова и сочетания, как *звонкий, струился, звенел, в сиянии излиться, дальнее рыданье, полный покаянья, пропал в неведомой глуши, сгинул, занесён, кричит, молчит.* Любовь проявляет себя как противоречивое и потерянное чувство. Его уже фактически нет, а потому нет и репрезентанта концепта. Концепт здесь представлен имплицитно.

Переживания о потерянном чувстве сменяются в последнем стихотворении цикла («Старость») спокойным умиротворением и умиротворённым спокойствием. Вообще говоря, цикл «Последняя любовь» Н.А. Заболоцкого, по точному определению Н. Чуковского, читается как «история любви» с «прелюдией», «апофеозом», «кульминацией драмы», «развязкой» и «эпилогом» [4, с. 189]. Сначала она, заключенная в высокую темницу, только снится лирическому герою, затем робкое проявление чувства, влюбленность. Потом «Признание», клятва в неистовой любви. А позже разлука и вновь встреча. А в завершение прозрение удивительного и спокойного будущего. Всё потому, что Заболоцкий осознает «Последнюю любовь» именно как цикл. По сути, Н.А. Заболоцкий представил читателю роман в стихах. Та самая постпозиция – стихотворение «Старость» – с одной стороны, раскрывает художественный концепт «любовь» как вселенское спокойствие, с другой стороны, это просто уже глубоко спрятанное и оттого еще более дорогое чувство. Неслучайно периферия концепта «любовь» здесь выглядит так: *простые, тихие, седые, немногословна, светло и ровно – о многом говорят, в неясной мгле существованья, неприметен, животворный свет страданья, медленно, счастье наше – лишь зарница.*

Любовь становится тихим, хрупким счастьем. Репрезентантом художественного концепта «любовь» наконец становится лексема *душа*. А потому концепт «любовь», вбирая в себя множество содержательных пластов, начинает означать ‘тихое, хрупкое, сложное счастье’.

Таким образом, концепт «любовь» в позднем творчестве Н.А. Заболоцкого представлен многослойно, это всегда полярно раскрывающийся концепт, однако очевидно, что поэт, пытаясь определить его содержательную наполненность, не стремился упростить его. А самое главное, в своем творчестве поэт всегда манифестировал победу разума над чувством, потому здесь мы наблюдаем не просто эволюцию концепта «любовь», но осознание важности и во многом превосходства этого чувства над знанием. И потому, с одной стороны,

И знанья малая частица
Открылась им на склоне лет…

А с другой стороны,

Теперь уж им, наверно, легче,
Теперь всё страшное ушло,
И только души их, как свечи,
Струят последнее тепло.

Художественный концепт «любовь» становится базовым в идиостиле Николая Алексеевича Заболоцкого. Любовь есть последняя возможность для него познать законы жизни и преодолеть ее драматизм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Игошева Т.В. Проблема творческой эволюции Н. А. Заболоцкого Новгород, 1999. 118 с.

2. Туктангулова Е.В. Художественный концепт «жизнь» в идиостиле Н.А. Заболоцкого = The literary concept "life" in the idiostyle of N. Zabolotsky // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы VIII Междунар. науч. конф., Челябинск, 20-22 апр. 2016 г. / отв. ред. Л. А. Нефедова. Челябинск: [Энциклопедия], 2016. Т. 1. С. 287–291. Библиогр.: с. 291 (3 назв.). Режим доступа: http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/14644.

3. Туктангулова Е.В. К проблеме описания динамики вербализаторов в практике создания словаря концептосферы Н. А. Заболоцкого // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 871–874. Библиогр.: с. 873–874 (5 назв.). Режим доступа: http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/12456.

4. Чуковский Н. Встречи с Заболоцким // Нева. 1965. № 9. С. 189.

5. Шилова К. Поэтика цикла Заболоцкого «Последняя любовь» // Из истории русской и зарубежной литературы XIX–XX веков. Кемерово, 1973. Достаточно подробный обзор литературы о Заболоцком см.: *Кормилов С.Н.* Творчество Н.А. Заболоцкого в литературоведении рубежа XX–XXI вв. (К 100-летию со дня рождения поэта) // Вестник Московского университета. 2003. № 3. (Серия 9. Филология).

УДК 81.114.2

Хакимова Айгуль Муслимовна, аспирант,
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ПЕРСОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА ЖУРНАЛИСТА СЕРГЕЯ БРИЛЁВА

STRATEGIES AND TACTICS OF THE PERSONAL DISCOURSE OF JOURNALIST SERGEY BRILEV

В статье рассматриваются основные стратегии и тактики индивидуального дискурса журналиста С. Брилёва. Материалом для анализа послужили авторские репортажи новостной программы «Вести в субботу». Современный дискурс СМИ отличается персонифицированностью, выраженным авторским началом, однако данные особенности в науке о языке изучены недостаточно, чем и обусловлена актуальность и новизна представленного исследования. С помощью различных методов (описательного, контекстуального, интерпретационного) доказывается, что основными стратегиями дискурса журналиста являются стратегия информирования и стратегия самопрезентации, которые реализуются посредством множества тактик. Данные лингвопрагматические характеристики вместе с языковыми особенностями составляют специфику дискурса журналиста С. Брилёва.

Ключевые слова: *дискурс, СМИ, стратегия, тактика, персонификация.*

Журналистский дискурс – это некая социальная формация, социально обусловленная система речи и действия [9, с. 76]. Цель журналистского дискурса – информирование общественности об актуальных, интересных событиях страны и мира. Данный вид дискурса ориентирован на максимально широкую, неоднородную аудиторию.

В отличие от журналистского дискурса XX века, современный дискурс имеет конкретного автора, конкретного адресанта – языковую личность, максимально выраженную в тексте репортажа. С точки зрения когнитивно-дискурсивной парадигмы в языкознании текст наполняет смыслами тот, кто его создает. Эта особенность актуализирует исследование средств персонификации как основной черты речи журналиста и предполагает комплексный коммуникативно-прагматический анализ индивидуальных характеристик его речевой деятельности.

В рамках данной работы анализируются стратегии и тактики речевого воздействия в персональном журналистском дискурсе Сергея Брилёва. Для достижения данной цели были использованы описательный, контекстуальный, интерпретационный лингвистические методы.

Материалом исследования являются репортажи С. Брилёва в программе «Вести в субботу» на телеканале «Россия-1». Всего проанализировано 105 текстов за 2020 год. Программа «Вести в субботу» выходит на телеканале «Россия-1» по субботам в 11.00 и 20.00 с хронометражем 1 час. С 2008 года ведущим

программы является Сергей Брилёв – журналист и телеведущий, заместитель генерального директора телеканала «Россия» по специальным информационным проектам, кандидат исторических наук.

Для эффективного воздействия на реципиента и сведения к минимуму моментов, препятствующих благоприятному развитию коммуникации, автор придерживается определенных стратегий создания текста.

Проведенный анализ репортажей программы «Вести в субботу» с Сергеем Брилёвым позволил выявить из всех многочисленных стратегий основные, которыми журналист пользуется в своем дискурсе чаще всего: стратегия информирования, стратегия самопрезентации, стратегия сближения с аудиторией и стратегия дискредитации. Рассмотрим эти стратегии и тактики более подробно.

Главной стратегией в дискурсе Сергея Брилёва является **стратегия информирования**. Цель стратегии – передача и предоставление информации аудитории. Данная стратегия достигается с помощью определенных тактик – способов реализации коммуникативного плана. В дискурсе С. Брилёва в рамках стратегии информирования мы выявили следующие тактики:

Тактика диалогизации, которая осуществляется при помощи риторических вопросов либо вопросно-ответных предложений, создающих иллюзии диалога с адресатом:

(1) А дело в том, что приобретенное ею оружие было использовано боевиками из группировки «Черные пантеры» при нападении на представителей власти. Вам, кстати, ничего это не напоминает из сегодняшних реалий? (10.10.2020)

(2) Вас никогда не удивляли названия некоторых американских штатов? (12.12.2020)

(3) Ну а когда все они там займут желанные овальный и прочие кабинеты в Белом доме, то чего ждать? (19.12.2020)

(4) Одна из главных интриг: не упрется ли все-таки Трамп и не откажется ли он покидать Белый дом? (19.12.2020)

(5) Причем сегодня в центре внимания в Америке та эмигрантка, что первая леди. Мелания Трамп с бывшей Югославии, из Словении. Только вот она это все-таки или ее двойник? И на этом фоне: кем же является кандидат в первые леди Джилл Байден? (31.10.2020)

В результате использования данной тактики ведущий подталкивает адресата к рассуждению: появляется ощущения того, что ответ на поставленный вопрос является результатом совместного обсуждения проблемы.

Тактика цитирования, благодаря которой корреспондент представляет свои доводы неопровержимыми, логичными. Это происходит путем отсыла к авторитетным и достоверным источникам с целью «подкрепления собственной аргументации» [6, с. 116]. Обоснованная дополнительными данными аргументация уже воспринимается адресатом как факт, а не просто как предположение или гипотеза:

*(6) Ведущий этого направления в МИД, замминистра Сергей Рябков, сегодня на это заявил в интервью РИА Новости, что соглашение может быть достигнуто – **цитата**: «хоть завтра, если только США согласились бы с предложениями России». В общем, следим за ситуацией (10.10.2020).*

*(7) Накануне глава Роспотребнадзора Анна Попова заявила – **цитата**: «Нужно не ждать выхода на плато, а срочно снижать показатели» (17.10.2020).*

*(8) Ну и сказывается знакомство с президентом России аргентинца Марадоны. Еще неделю назад в интервью знаменитый футболист заявил, что вся его надежда – **цитата**: «на Путина и вакцину из России» (07.11.2020).*

Присутствует в дискурсе журналиста и **стратегия самопрезентации**, заключающаяся в представлении объекта в наилучшем свете. В рамках этой стратегии также можно выделить несколько тактик:

Тактика акцентированной положительной информации служит для формирования положительного образа конкретного человека, внушения доверия к адресанту или объекту. Тактика самопрезентации характерна для политического дискурса, она важный компонент в формировании образа политика:

*(9) Вот Владимир Путин и вспомнил о ней в том контексте, что именно демократы в США традиционно считаются защитниками афроамериканцев и **ему, Путину,** как бывшему члену КПСС, **со всеми всегда можно найти общие темы для разговора**. Впрочем, и про республиканцев **Путину было что сказать приятного** (10.10.2020).*

*(10) Кто бы ни стал следующей первой леди Соединенных Штатов, от этого в Америке не станет меньше ядерного оружия. **Еще в мире столько – ну только у России** (31.10.2020).*

*(11) Ну и сказывается знакомство с президентом России аргентинца Марадоны. Еще неделю назад в интервью знаменитый футболист заявил, что **вся его надежда** – цитата: **«на Путина и вакцину из России»** (07.11.2020).*

Как можем заметить из примеров, чаще всего положительной оценке подвергается Россия и ее президент – Владимир Путин. Можем также обнаружить данную тактику, используемую ведущим применительно к себе и к своему кругу доверенных людей:

*(12) Ну и здесь же замечу кое-что от себя лично. В данном случае я говорю в моей параллельной ипостаси. **Я учредитель российско-латиноамериканского института Беринга-Беллинсгаузена**. <…> **Я готов свидетельствовать**: **со мной уж точно** ни на одном этапе не обсуждалось, чтобы критиковать другие вакцины (17.10.2020).*

*(13) Выяснилось, что **в силу профессионального навыка** поглощать большое количество текстов, документы **я читаю несколько иначе, чем большинство**. Но, как и другие, пару нынешних форм, я, чтобы понять, был вынужден перечитать (21.11.2020).*

(14) Кто бы ни выиграл – возможно, уже этим вечером – что с Америкой будет дальше? Об этом мы попросили порассуждать ***тех политологов, кто, как показывает практика, по-настоящему знают*** *(21.11.2020).*

Данная тактика позволяет продемонстрировать лучшие качества субъекта дискурса, подчеркивает компетентность в глазах окружающих, достижения, сильные стороны.

Тактика указания на компетентность/профессионализм служит для того, чтобы подчеркнуть положительные черты в образе героя репортажа, с целью вызвать большее доверие адресата:

(15) Почему же Россия не приняла этого? Знаете, мы не собираемся открывать на базе нашей программы филиал военной кафедры, но давайте, все-таки, ***объясним некоторые базовые вещи*** *(17.10.2020).*

(16) Наш следующий сюжет мы пытались «пробить» несколько месяцев. ***Настолько непросто сейчас российским журналистам*** *попасть на военную базу НАТО. Но итальянцы в итоге пошли нам навстречу (17.10.2020).*

(17) Атомный подводный крейсер «Владимир Мономах» впервые выпустил сразу 4 баллистические ракеты «Булава» из подводного положения. ***Полет прошел в штатном режиме, экипаж проявил высокий профессионализм и морскую выучку****, отметили в военном ведомстве. Боевые* ***блоки успешно прилетели*** *из Охотского моря в заданный район, преодолев более 5,5 тыс. км (12.12.2020).*

Отсутствие прямого общения со зрителем определяет необходимость в тактиках, способствующих максимальному сближению с реципиентом: интимизации, прямого обращения к аудитории.

Тактика интимизации создает впечатление личной беседы и сближает говорящего с аудиторией. В данном отрывке говорящий обращается к личному опыту реципиентов, что сближает его с аудиторией, реализуя тем самым тактику интимизации:

(18) Ну, например, ***помните*** *президентские выборы в штатах 2000 года? (31.10.2020)*

(19) Понятно, что такой политик как Михаил Сергеевич Горбачев вызывает очень разные реакции, но, ***думаем, все согласятся****: то, как они относились друг к другу со своей супругой, с Раисой Максимовной Горбачевой, очень сильно повлияло на то, как мужчины в России стали относиться к женщинам, а женщины к себе. ТО была настоящая любовь.* ***Все это видели*** *(10.10.2020).*

(20) ***На самом деле мы с вами понимаем****, Трамп уже не надеется отвоевать победу, но, во-первых, будет отравлять ее у демократов, а во-вторых, конечно же, захочет закрепить свое политическое наследие (05.12.2020).*

Путем интимизации говорящий скрыто побуждает адресата принять данную модель поведения и тем самым увеличить уровень доверительности общения.

Тактика прямого обращения к аудитории осуществляется при помощи использования глаголов в императивной форме:

*(21) В качестве эпиграфа к тому, о чем пойдет речь дальше, не удивляйтесь, но у нас будет сейчас гольф. <…> **Смотрите**, он нанес удар так, что мяч, как камешек, несколько раз ударился о водную гладь, <…> и спустя несколько мгновений – **смотрите, смотрите** – упал точно в цель (07.11.2020).*

В данном примере ведущий добивается ощущения присутствия адресата в разговоре «на равных», за счет чего и происходит сближение с аудиторией. Отметим частотное обращение автора к фразеологизмам, придающим речи убедительность.

*(22) На фоне того, что сейчас в определенных кругах весьма модно говорить, что **дни** нефти **сочтены** и скоро **черное золото** заменят исключительно ветряки и всякие прочие солнечные батареи. Ну, спору нет… (10.10.2020)*

Стоит отметить, что зачастую фразеологические единицы, употребляемые в текстах СМИ, выполняют одновременно несколько функций. Так, употребление фразеологизмов реализуют и другие тактики и стратегии, например, **стратегию дискредитации**:

*(23) Специалистам по безопасности **дай палец – они руку откусят** (28.11.2020)* (про попытки контролировать свободу людей и устанавливать на нее ограничение).

Наиболее часто стратегия дискредитации сочетается с **тактикой принижения / очернения оппонента**. Используется стилистический прием, который состоит в сочетании двух нелогичных частей предложения:

*(24) Уж как-то всё получается без нюансов, плоско и очень уж **с американской колокольни**. Точнее с колокольни какой-то очень новой Америки, где **вопреки неписаным правилам** стало возможно вот так, наотмашь, говорить о здравствующих иностранных коллегах, **которые принимали тебя в конфиденциальной обстановке, в расчете на доверительность**. Но при этом получается, что вот эта **новая Америка отказывает в былых правилах доверительного общения** не только Европе, но и самой себе (21.11.2020).*

Стратегия дискредитации заключается в стремлении преуменьшить авторитет объекта, унизить или оскорбить его. Она часто используется как основная в средствах массовой информации и в политической сфере. Однако в дискурсе именно этого журналиста – Сергея Брилёва – данная стратегия встречается не так часто.

Таким образом, проведенное исследование доказывает, что основными стратегиями дискурса С. Брилёва являются стратегии информирования и самопрезентации – стратегии классического публицистического дискурса, не характерные для современных массмедиа. Такое следование традиции придает некую старомодность журналисту, создает его индивидуальный профессиональный стиль, позволяющий, минуя агрессивные манипулятивные технологии, воздействовать на массового адресата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адамьянц Т.З. К диалогической телекоммуникации: от воздействия к взаимодействию. М.: Ин-т социологии РАН, 1999. 136 с.

2. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993. 173 с.

3. Ворович К.М. Специфика приемов и средств языковой манипуляции в интернет-СМИ. М., 2013. 123 с.

4. Каширин А.А. Индивидуальный медиадискурс журналиста-ведущего авторской телепрограммы в аспекте восприятия // Вестник ТГПУ. Томск, 2015. С. 49–52.

5. Клюев Ю.В. Политический массмедиадискурс в России: феномен и концепции: дис. …д-ра полит. наук (специальность 10.01.10 – журналистика). СПб.: СПбГУ, 2017. 482 с.

6. Никифорова Э.Ш. Стратегии коммуникативного воздействия в аргументативно-суггестивных текстах (на примере текстов судебного дискурса английского, русского и казахского языков): дис. … канд. филол. наук. Челябинск, 2013. 222 с.

7. Сорокина Ю.В. Стратегия самопрезентации как элемент эффективного речевого воздействия в рамках педагогического дискурса 97 // Вестник ЧелГУ. № 6 (335). Вып. 88. 2014. С. 89–92.

8. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Учебное издание. Воронеж: Истоки, 2012. 178 с.

9. Фуко М. Порядок дискурса. Киев, 1996.

УДК 81’243 +81’33

Ли Цзини, магистрант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

ВЕРБАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

VERBAL EXPRESSIONS OF EMOTIONS IN MODERN RUSSIAN

В данной статье представлены различные вербальные способы выражения эмоций в современном русском языке. В ходе анализа вербальных способов выражения эмоций рассматриваются факты не только литературного языка, но и разговорной речи. Актуальность исследования состоит в необходимости исследования вербальных способов выражений эмоций в процессе коммуникации на русском языке с учетом направленности на практику преподавания русского языка, в том числе как иностранного. В работе использовалось несколько методов для сбора и анализа материала. Ведущим методом был описательный метод, который позволил описать вербальные способы выражения эмоций в современном русском языке. Сравнительный метод позволил выявить разницу положительных и отрицательных эмоций. Анализируя материал, мы пришли к выводу, что основной способ выражения эмоций связан с использованием эмотивной лексики. Этот вид лексики, помимо традиционных выражений, на современном этапе включает молодежный сленг, жаргоны, а также большое количество заимствованных слов. В последние годы стало очень популярно использовать «новые» слова, частотной становится передача эмоций посредством этих слов и выражений.

Ключевые слова: *вербальный способ, вербализация эмоций, русский язык, коммуникация, эмотивность.*

В современном русском языке, как и в любом ином языке мира, существуют различные способы и приемы передачи когнитивной и прагматической информации, при этом могут быть задействованы вербальные и невербальные средства общения. Зачастую человек в процессе общения передает не только когнитивную, но и эмоциональную информацию, что проявляется в смене интонации, повышении голоса и в выборе особых лексических конструкций. Несомненно, вербальный способ – один из важных способов выражения эмотивности в языке. К вербальным способам выражения эмоций относятся все способы, в которых для получения результата задействуется язык. При вербальном контакте в качестве механизма коммуникации используется речь, которая представлена языковыми системами и подразделяется на устную и письменную [1, с. 3].

Эмотивность – внутренное свойство языка выражать эмоциональные состояния и переживания человека. Эмотивность выражается через специальное языковое средство – эмотивы.

Эмотивы в речи выполняют две основные функции – эмоциональное самовыражение и эмоциональное воздействие. Эмоциональное самовыражение использует речь для передачи переноса во внешний мир внутреннего состоя-

ния, переживаний, эмоций. Эмоциональное воздействие – это способ общения, руководства и манипулирования людьми посредством межличностных отношений и провокаций на демонстрацию внутренних эмоций.

Более распространенно эмотивы представлены на лексическом уровне языка. Выделяют три группы лексических эмотивов:

1) лексика, обозначающая эмоции (зол, рад, жаль),

2) лексика, выражающая эмоции (сыночек),

3) лексика, описывающая эмоции (смех, сожаление, страх, счастье, удивление)[4].

Использование эмотивов (эмотивной лексики) в речи – это один из ведущих способов выражения эмоций на вербальной уровне. Собеседник может понять ваши мысли напрямую, не нужно догадываться [2, с. 4].

А. Вежбицкая подчеркивает эмоциональность русской речи, «ярко выраженный акцент на чувствах и на их свободном изъявлении, высокий эмоциональный накал русской речи, богатство языковых средств для выражения эмоций и эмоциональных оттенков» [3, с. 34]. Эмоции являются одной из форм отражения сознанием реального мира. Важно отметить, что эмоции могут быть разнонаправленными. Существуют различные классификации эмоций с разных точек зрения, при этом имеется традиционное деление эмоций на два основных вида:

Положительные эмоции – удовлетворение, радость, восторг, симпатия и др.

По происхождению эмоции выделяют следующие виды:

Базовые – присущи всем людям, вне зависимости от пола, возраста, места проживания и социального статуса (радость, стыд, вина).

Вариативные – определяются местом проживания (в Индонезии похороны считаются праздником).

Врожденные – присущи с рождения (страх, удивление).

Приобретенные – формируются в определенных ситуациях в течение жизни (презрение к определенной личности после предательства).

Нейтральные – описывают состояние покоя (безразличие, любопытство, изумление, удивление).

Составные – представляют собой комбинацию элементарных.

Культурные – формируются в процессе обучения [5].

Классификация К.И. Додонова берет за основу человеческие потребности:

Альтруистические – потребность в содействии и помощи.

Коммуникативные – желание общения, стремление к эмоциональной близости.

Глорические – связаны со стремлением к самоутверждению.

Праксические – желание добиться успеха в работе.

Пугнические – потребность преодолеть опасность.

Романтические – стремление ко всему необычному.

Гностические – потребность в новой информации [6].

Выражение элементарных эмоций в русском языке чаще всего осуществляется с помощью междометий, независимо от того, какой тип эмоции передается в речи.

Положительные эмоции:

восхищение, восторг «ай», «ух», «ой»;

радость, восторг «ура», «браво».

Ай да Надежда Иванова! Ура Надежде Ивановне!

«Бис, бис, браво!» – кричала публика.

Отрицательные эмоции:

удивление «ба», «ого», «ну»;

горе «ужо», «фу», «увы».

Вот ужо тебе!

Ого, как ты вырос!

Для передачи более сложных эмоций используются разные части речи, содержащие в своей семе эмотивность, оценочность (прилагательные, глаголы, наречия и др.):

Положительные эмоции:

Все мои друзья пришли сегодня отпраздновать мой день рождения, я так счастлив. (Краткое прилагательное.)

Я радуюсь вашему успеху. (Глагол.)

Отрицательные эмоции:

Мне так грустно. (Наречие.)

То, что он сделал, меня злит. (Глагол.)

Благодаря тесным культурным, политическим, экономическим связям между странами на современном этапе развития человеческого общества наиболее часто наблюдаются процессы заимствования в разных сферах, и как следствие, появление в языке новых слов, понятий, конструкций. На современном этапе больше всего изменений в русском языке происходит на лексическом уровне, что связано с появлением новых заимствованных слов, которые, в свою очередь, также могут выражать и описывать эмоции, то есть происходит пополнение эмотивной лексики. Безусловно, эмоциональным являются молодежный жаргон и заимствованые слова. Времена идут, новые слова тоже закономерно появляются, молодежь зачастую общается на непонятном для старшего поколения языке. Но тем не менее новые слова обогащают язык. Хотя некоторые из них не переводятся, но с помощью этих слов люди могут выразить свои богатые эмоции. Слова из сленга часто ничего, кроме эмоциональной оценки, не выражают: отстой, кул, прикольно, супер, классно, атомно и т. п. Особое отторжение у людей постарше вызывает междометие «вау», заимствованное из английского языка и выражающее неподдельный и внезапный восторг. Обратимся к примерам.

Положительные эмоции:

«Дом был просто вау!» (Восхищение.)

«Это ноу-хау местной администрации, гениальное изобретение». (Восхищение.)

«Ноу-хау» произошло от английского know-how, оно означает – умение, опыт (https://life-mosmetod-ru.turbopages.org/life.mosmetod.ru/h/index.php/item/zaimstvovannaya-leksika-v-sovremennom-russkom-yazyke). В целом, можно отметить, что эта лексема уже выступает в роли оценочного средства. В зависимости от контекста может содержать как положительную, так и отрицательную коннотацию.

И если лексема *ноу-хау* прочно вошла в обиход, часто встречается в прессе, используется в различных по стилистической принадлежности текстах, то использование в коммуникации отдельных выражений (например, из подросткового сленга), которые передают эмоции, часто требует дополнительного комментирования.

Далее обратимся к употреблению глагольных образований.

«Кекать» Это тоже про смех. Кекать означает ‘хохотать, смеяться’. Есть версия, что произошло это странное слово от корейского написания выражения «ха-ха-ха», которое корейцы пишут как «kek-kek-kek». (https://zen.yandex.ru/media/timuraslanov/fleksit-ili-agritsia-5-slov-podrostkovogo-slenga-kotorye-vy-vozmojno-ne-ponimaete-proverte-sebia-6052dc09a779365202977a67).

«Он странный чел. Все время над ним кекаю».

«Хватит кекать, вопрос серьезный».

«Она кекает от всей души».

«Стэнить» произошло от английского слова stan, оно обзначает что-то вроде «фанатеть». Слово часто используется для описания людей, которые очень любят популярную музыку и киноактеров (https://yandex.ru/q/question/chto_znachit_stenit_c76e8c6a/).

«Как можно не стэнить этого мужика?» (Глагол, восхищение.)

Особый интерес вызывают сленговые выражения, которые в современном русском языке воспринимаются как глаголы.

«Рофлить» – это слово образовано от английской аббревиатуры ROFL, которая расшифровывается как Rolling on The Floor Laughing и переводится как «катаюсь по полу от смеха». Соответственно, «рофлить» означает ‘ржать, хохотать, орать от смеха’.

«Альфа-банк взял на работу Моргенштерна? Я рофлю».

«Люблю перед сном зайти в Твиттер и порофлить над свежими мемами».

«Сасный» – в русском интернет-сленге образовалось от английского sassy, изначально оно переводится как «нахальный», но сейчас имеет другое значение. Но постепенно «сасный» переформатировалось как прилагательное, которое выражает определенную степень привлекательности и симпатии к объекту. Его часто употребляют в значении «симпатичный», «классный». (https://anews-com.turbopages.org/anews.com/s/novosti/110057724-sasnyj-chto-jeto-takoe-zachenie-slova-sasnyj-kto-takaja-sasnaja-tjanochka.html).

«Какие сасные мальчики!» (Прилагательное, симпатия.)

Отрицательные эмоции:

«Иу, это яблоко выглядит ужасно» (частица, отвращение).

«Хейтить» – произошло от английского hate, оно означает ‘ненавидеть’. Сегодня слово «хейтер» тоже используется в русскоязычном лексикноне, обозначная людей, которые выражают негативные чувства по отношению к другому человеку (https://proslang.ru/internet-sleng/chto-znachit-hejtit.html).

«Я не маленький и не подросток, чтобы троллить и хейтить, это не для меня» (глагол).

«Шеймить» – это значит ‘стыдить, позорить кого-либо’. Образовано от английского shame (https://m.vk.com/wall-187225539_41).

«Если человек слишком высокий, низкий, полный или худой, его обзывают, шеймят» (глагол).

«Криповый» произошло от английского creepy, оно означает ‘страшный, жуткий’. Подростки часто используют этот термин для описания суровых преподвателей/учителей и страшых случаев (https://sunmag-me.turbopages.org/sunmag.me/s/interesnoe/kripovo.html).

Чаще всего используется в форме прилагательного:

«Он криповый человек» (прилагательное).

«Мы вчера лазили по заброшке, и это жесть какое криповое местечко».

«Сань, ты с Юлей встречаешься?? Да она же криповая…».

«Я не хочу тусить с этой криповой компанией идиотов».

«Агриться» – вести себя агрессивно, злиться, сердиться. Сленговое выражение, образованное от от искаженного английского anger (https://anews-com.turbopages.org/anews.com/s/novosti/103614056-chto-znachit-agritysja-v-chem-raznica-mezhdu-agrity-i-agritysja.html).

«Идём гулять, хватит агриться» (глагол).

Выводы и перспективы. Способы выражения эмоций в русском языке изменились по сравнению с прошлым периодом в связи с общими глобальными переменами в жизни человеческого общества. В современном русском языке зачастую люди используют заимствованные слова, чтобы выразить свои эмоции, происходит расширение синонимических рядов, это связано с вхождением в процесс коммуникации молодежного сленга, базирующегося прежде всего на английских заимствованиях. Характерность эмоций, их групповой характер, влияют на полисематичность, полифукциональность эмоциональных средств. Эта особенность создает трудности для использования в языке и понимания эмоции. Использование носителями языка эмоциональных лексических единиц, в том числе и восклицаний, формируется в процессе усвоения этого языка. Именно поэтому каждый носитель языка при выражении эмоции не задумывается по поводу того, как, какие эмоции использовать.

В то же время в будущем широкое использование молодежного сленга и в целом заимствованных слов станет очевидной тенденцией в развитии разговорного языка, и это важно учитывать в практике преподавания русского языка,

в том числе русского языка как иностранного, что также позволит показать богатые способы выражения эмоций в процессе коммуникации на русском языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адиктов А. Вербальные и невербальные средства общения. URL: https://wikigrowth.ru/razvitie/verbalnyie-i-neverbalnyie/ (дата обращения: 12.06.2021).

2. Беляева М.С. Особенности выражения эмоций в языке и тексте. М.: Научно-издательский центр, 2020.

3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996.

4. Википедия / Эмотивность. URL: https://ru-wikipedia-org.turbopages.org/ru.wikipedia.org/s/wiki/ (дата обращения: 13.08.2021).

5. Милай Дарья. Виды эмоций в психологии. URL: https://damienmilay.com/basis/chto-takoe-emocii/(дата обращения: 13.08.2021).

6. Додонов К.И. Класификация эмоций. URL: https://vse-kursy.com/read/psychologies/865-chelovecheskie-emocii-vidy-unkcii-i-znachenie-dlya-cheloveka.html (дата обращения: 13.03.2020).

7. Ларина Т.В. Эмоциональность и эмотивность в коммуникации // Межкультурная коммуникация и перевод: сб. материалов межвузовской науч. конф. М., 2002. С. 134–136.

8. Ларина Т.В. Прагматика эмоций в межкультурном контексте // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2015. № 1. С. 146–165. URL: https://rucont.ru/efd/403968 (дата обращения: 07.08.2021).

9. Национальный корпус русского языка. URL: https://ruscorpora.ru/new/ (дата обращения: 20.08.2021).

УДК 811.161.1+77

Чжао Чжици, студент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Салахова Айгуль Рестамовна, кандидат филологических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖА КИНОПРОИЗВЕДЕНИЯ

LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL FEATURES OF THE FILM CHARACTER

В статье рассматриваются лингвистические средства, используемые при создании образа персонажа в кинотексте (на примере кинокомедии Ю. Чулюкина «Девчата»). В речи персонажа проявляются, во-первых, его собственный характер, мировоззрение и социальный статус личности; во-вторых, менталитет, общенациональные и социальные ценности, а также маркеры идеологии определенного периода времени общества. Автор статьи дает характеристику конкретных языковых средств и стилистических приемов, а также исследует социокультурную коннотацию речи киногероя.

Ключевые слова: *лингвокультурология, русское кино, визуальная антропология.*

В процессе технической эволюции киноискусства (с переходом от немого изображения к звуковому) существование языка в кинотексте, характеризующемся богатством вербального материала, привлекает всё большее внимание лингвистов, выступая самостоятельным объектом исследования. В конкретной сцене кинофильма вербальный компонент следует рассматривать с учетом невербальной информации (действия персонажей, вестиментарный код и т. п.), с которой он связан неразрывно.

Анализ речи персонажей кинокомедии Ю. Чулюкина «Девчата» (1961) представляется нам перспективным: в отечественном киноискусстве нашли отражение ценностные ориентиры времён оттепели, чаяния на демократизацию и гуманизацию общественной жизни, на возможность ее преобразования. Работа, связанная с коннотацией конкретного языкового материала, полезна для более полного и адекватного понимания содержания кинокартины в том числе иностранцами, создания качественного дубляжа и субтитров.

Мы отобрали и рассмотрели наиболее яркие и значимые для понимания содержания кинокартины реплики, выступающие в качестве:

– характеристики личности персонажа (его характера, мировоззрения и социального статуса);

– референции к общенациональным и социальным ценностям;

– маркеров идеологии определенного периода времени общества.

Киноречь как характеристика речи персонажа. Именно в речи главного персонажа кинокартины – Тоси Кислициной – наиболее отчетливо проявляются ее характер, взгляды на мир и социальный опыт. В интонации проявляется личное отношение Тоси к собственным социальным успехам, своей нужности обществу: гордость при представлении аттестата об окончании кулинарного училища; вдохновленное перечисление блюд из картофеля (которое, скорее, свидетельствует о недостатке продуктов в стране); «пятёрки по щами» – все они являются доказательством социальных достижений Тоси, ее нужности стране, которые в советском обществе превалируют над личностными устремлениями.

В ее речевых привычках, без сомнения, проявляются и особенности темперамента: например, для речи юной поварихи Тоси характерны эмоциональность, экспрессивность (большое количество восклицаний, усиление оценочности (за счет использования уменьшительно-ласкательных и усилительно-увеличительных суффиксов. Например, *«Катька родненькая», «циркачи»; «мастерющий»*; особое употребление множественного числа: *«Что ж одни задачки решать?», «Ух, эти Анфиски...»*) и разнообразие слов эмоциональной окраски (*«эксплуататорши», «столбенеть»*), а также богатая интонационная палитра – эти вербальные средства способствуют созданию ее ярко проявленного экранного характера, а в комбинации с невербальными – усиливают непосредственность ее речи. Так, в сцене, где Тося описывает свое отношение к цирку, она прибегает к жестикуляции, показывая воздушную гимнастку-жонглёра: *«Эти штуки летают»*, начиная свой монолог с окказионального высказывания, придающего речи наивный и юмористический оттенок: *«Ой, девочки, как я цирк уважаю!»* Следует подчеркнуть, что подобное речевое (вербально-невербальное) поведение – яркая черта кинематографа эпохи так называемой оттепели, времени новой искренности и открытости.

Подобное соединение в речи различных лингвистических средств характерно и для второстепенных персонажей: так, в ситуации оценивания действий, направленных на реализацию «плана» Ильи Ковригина, междометие, интонация и невербальный знак (улыбка) Филя иронически снижают прямое значение слова «стратег»: *«У! Стратег»*, обнаруживая те же «детские» черты – задиристости, подтрунивания у взрослого персонажа.

Речь главной героини картины является ярким отражением мировоззрения Тоси Кислициной: так, критикуя соседку Анфису словом *«единоличник»,* она использует его в качестве негативно оценочного, которое отсутствует в словарном толковании. Тося воспитывалась в жестоких правилах коллективного общежития (детского дома), поэтому у нее не сложилось мнения о частной собственности, личном пространстве и т. п. – любое действие по защите собственности воспринимается ею как эгоизм. В речи Тоси присутствуют и иные слова-маркеры советской идеологии: *«эксплуататорша», «агрессор»*, характерные для мировоззрения послевоенного общества. Таким образом, идеология общества, воздействуя на отдельную личность, проявляется и в речи отдельно-

го лица, фиксируя следы общественных изменений, которые хранятся в коллективном сознании носителей языка.

Киноречь как зеркало политических, социальных и духовных сторон жизни конкретного общества. В кинокомедии Ю. Чулюкина можно обнаружить большое количество примеров разговорной речи, воспроизводящих многомерность социальных связей советского дискурса 1960-х гг. Так, использование специальных разговорных форм приветствия и обращения маркирует сразу несколько «миров» в поселке:

– гендерная дифференциация: лесорубы приветствуют друг друга, используя лексему «здоро́во» *(«Привет. О! Здоров!», «Здорово, девы!»)*. Как отмечают Н.И. Формановская и П. Тучны, «стилистически сниженное грубовато-просторечное выражение *Здоро́во!* (и вариант *Здоро́в!*) чрезвычайно употребительно среди носителей просторечия, людей, недостаточно владеющих языком… Обладая определённой грубоватостью, приветствие *Здоро́во!* значительно реже используется женщинами, нежели мужчинами» [5, с. 81].

– Возрастная дифференциация: выбор формы обращения/приветствия зависит от физического возраста коммуникантов. Например, комендант использует слово *«привет»* при встрече с Ковригиным, а пожилой рабочий поблагодарил повариху Тосю используя обращение, маркирующее их неравные позиции в коммуникации: *«Спасибо,* ***дочка****»*.

В обыденных диалогах между жителями рабочего поселка через анализ семантики конкретных языковых форм реконструируются общенациональные и социальные ценности: например, особая сакрализация еды и угощения, использование гастрономического кода для передачи личного отношения наряду с ласкательной формой имени (например, в диалоге Тоси и Ильи в столовой: *«Тебе борща побольше, Илюш?», «А сметанки добавить?»*), и того же кода для обсуждения неудачных личных отношений (*«Что-то он (Ковригин) похудел, побледнел. – Видно повариха его не кормит»)*.

Общеупотребительные слова с особым социокультурным значением (или коннотативным потенциалом) явно показывают общенациональные и социальные ценности конкретного периода. Проведем анализ конкретных единиц: *«А чего его не любить-то? Человек он положительный, плюс не пьёт, не курит, да и* ***работник хороший*** *(выделено нами. –* Ч.Ч.*)»*. Критерии «хорошего человека (жениха)» в речи Кати уравнивают личное и общественное. Напомним, что в фильме также показано производственное соревнование между бригадами за место на доске почета (в сценах в клубе, на лесоповале и в мужском общежитии). В советскую эпоху высоко ценят «количество, качество, общественную значимость» труда, а превозносятся «требуемые квалификация и ответственность работника» [6]. В речи киногероев кинокомедии Ю. Чулюкина, сохраняющей черты советской производственной драмы, частично отражается мировоззрение людей эпохи СССР, когда уровень квалификации работников стал одним из важных критериев оценки личности человека.

Еще один пример: *«Ну, встретились – полюбили, квартиру дадут – поженимся (Катя о своих отношениях с Сашей)»*. Слово *«квартира»* имеет вес для людей того времени. В работе А. Усмановой мы находим объяснение, что «для всех персонажей фильма “Девчата” отдельная комната (пока еще не квартира) олицетворяет собой идеал счастья, ради которого героини фильма (например, Надя) готовы на замужество не по любви» [4, с. 203]. Когда Надя смотрит на своего мужчину – Ксан Ксаныча, в ее глазах трудно найти страсть от любви, однако проявляется тяга к комфортной жизни (*«Давай уж поскорее поженимся, а то мне перед девчатами неудобно. // – Какая у нас семейная жизнь получится, ты в одном общежитии, я в другом. Вот закончим строительство, тогда уж сразу, и свадебку, и новоселье»)*.

Таким образом, советский кинематограф реконструирует в речи киногероев факты культуры и действительности советского общества, играя «роль зеркала, которое с определённой долей кривизны отражает реальность и одновременно подталкивает к её модификации». При этом любой сегмент общественной жизни можно рассматривать как часть целого и реконструированный посредством конкретных языковых единиц в фильме кусок жизни лесорубов представляет собой насыщенный фрагмент глобальной национальной картины мира данного общества.

Киноречь и маркеры идеологии 1960-х гг. В речи киногероев фильмов оттепели проявляются новые средства художественного выражения. Создавая конкретные экранные образы, авторы создают идеалы, сжато и ярко воплощающие качества, востребованные идеологией того или иного общества определенного времени. Период оттепели дал обществу ощущение пробуждения к свободе воли и непреодолимую тягу к освобождению личности. И в фильме «Девчата», несмотря на легкость жанра, затрагиваются темы матриархата, гендерного равенства, личностного самоуважения и открытости к проявлению чувств. Создатели «Девчат» активно актуализируют «детские» черты в конкретном кинодискурсе: например, наивные представления Тоси о счастье (*«хочу халву ем, хочу пряники»);* отчаянные попытки быть взрослой (демонстрация аттестата об окончании поварского училища, когда ее квалификация была недооценена); открытая агрессивность (при первой встрече с Анфисой Тося упоминает «темную»). Главные характеристики образа Тоси, проявленные в ее речи (в комплексе с языком тела), являют собой мощное противопоставление формалистскому миру старого и изжившего себя порядка (комендант). По утверждению Г.М. Шипицыной и Ю.О. Мамоновой, «всякая культура усваивается через её семиотическую систему и символику. Политическая культура советского строя тоже нуждалась в особых средствах продвижения в народ нужной идеологии, и на роль таких средств язык вполне подходил» [7, с. 21–22]. Оттого резко контрастное противопоставление юного задора Тоси «взрослому» миру выглядит на экране коль скоро забавным (что оправдано жанром), столь и убедительным.

Кино, как наиболее популярное массовое искусство, на протяжении многих лет эффективно эксплуатировалось советским режимом для распространения идеологии, однако именно в период оттепели оно становится средством прямого и искреннего диалога со зрителем. Я.Л. Варшавский, высоко оценивая достигнутые результаты кино периода оттепели, писал: «Киноискусство, развивая лучшие традиции прошлых лет, становилось умнее, мужественнее и честнее – и потому оптимистичнее. Уходило предупреждение трагедии – и потому снова появилась на экран комедия. Изживалась лакировка – и потом возрождался настоящий оптимизм. Отвергалась ходульность – и это открывало путь героике. Искренность искусства возвращала ему веру зрителя, а с нею – способность воздействия на человеческие души» [2, с. 4].

Проведя анализ лингвистического материала кинокомедии Ю. Чулюкина «Девчата» (1961), мы можем констатировать, что содержание конкретных речевых и языковых единиц, использованных при создании образа киноперсонажа и актуализированных в дискурсе кинофильма в целом, может быть самостоятельным предметом анализа рецепции и реконструкции ценностных феноменов определенного периода времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «Девчата»: кинофильм (СССР, 1961 год) // Онлайн-кинотеатр «Мосфильма» URL: https:https://cinema.mosfilm.ru/films/35155/ (дата обращения: 01.11.2020).

2. Варшавский Я.Л. Старый номер журнала // Искусство кино. 1967. № 1. С. 4–6.

3. Скрипт фильма «Девчата» // Cinematext.ru: онлайн-коллекция скриптов фильмов URL: http://cinematext.ru/movie/devchata-1961/ (дата обращения: 20.07.2021).

4. Усманова А. Девчата (1962) // Ноев ковчег русского кино: От «Стеньки Разина» до «Стиляг»: сб. статей / сост.: Е. Васильева, Н. Брагинский. М.: Глобус-Пресс, 2012. С. 201–207.

5. Формановская Н.И., Тучны П. Приветствие // Русский речевой этикет в зеркале чешского. М., 1986. С. 78–101.

6. Что такое советская нация. LiveJournal – сетевое сообщество URL: https://sumy-grad.livejournal.com/104516.html (дата обращения: 20.09.2021).

7. Шипицына Г.М. Общий взгляд на лексикон русского языка советского периода // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. 2016. № 14(235), вып. 30. С. 21–28.

УДК 811.161.1,373.2

Шейдаева Светлана Григорьевна, доктор филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ (ГЛАГОЛЫ *ГНАТЬ, СИДЕТЬ, КУРИТЬ* В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА)

DIFFERENTIATION OF THE MEANINGS OF THE WORDS IN PRODUCTION-ASSOCIATED SPHERE (THE VERBS ‘GNAT’’ [TO RIDE FAST], ‘SIDET’ [TO SIT], ‘KURIT’ [TO SMOKE] IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE)

Актуальность темы данной статьи определяется интересом современного российского общества к самобытной основе русского языка, к его историческим и культурным истокам, а также повышенным вниманием в лингвистике начала XXI в. к профессиональной коммуникации в разных социальных сферах. Цель работы – выявить закономерности семантической модификации общерусских лексем в памятниках деловой письменности на примере глаголов *гнать, сидеть, курить*. В процессе изучения темы были использованы такие методы лингвистического исследования, как исторический, контекстуальный, семантический (ономасиологический и семасиологический анализ). Основными источниками для исследования послужили памятники деловой письменности XVII в. и словарь русского языка XI–XVII вв. Анализ использования глаголов *гнать, сидеть, курить* и их производных в исторических контекстах, связанных с промыслами смолокурения, дегтярным, винокурения, ямским, лесного сплава, позволил сделать ряд выводов: данные глаголы в первых трех промыслах являлись вариативными названиями одной и той же технологии по получению продукта, хотя в общерусском языке они входят в разные лексико-семантические группы; конкретизация семантики в каждой из производственных сфер происходила в связи с необходимостью обозначения действия с определенными объектами, например, в ямской сфере у глагола *гнать* на первый план выходит сема скорости; семантика глаголов *гнать, сидеть, курить* модифицируется либо со стороны получения результата, либо направления процесса движения, либо в аспекте его скорости; являясь вариативными названиями одной и той же технологии по получению продукта, эти глаголы в языковой диахронии сменяли друг друга, а в синхронии были представлены их терминологические чередования.

***Ключевые слова*:** *история русского языка, профессиональная речь, специализация значений слов.*

Глаголы *гнать, сидеть, курить* в современном русском языке относятся к разным лексико-семантическим группам: *гнать* – к глаголам воздействия, принуждения к действию по удалению, *сидеть* – глагол статического состояния тела человека или другого живого существа, *курить* означает «выдыхать дым от табака». Однако в промысловой сфере общения в истории русского языка все три глагола были востребованы для обозначения практически одного и того же производственного процесса, который может быть охарактеризован как «извлечение из сухого вещества жидкого продукта»: в смолокурении – *смолу из*

сосновых щепок гнали или курили; в винокурении *вино из хлебного зерна курили, сидели* или *гнали*.

Основой семантики общенародного глагола **гнать** (гънати) как в современном русском языке, так и в языке XVI–XVII вв. является компонент «заставлять двигаться в каком-либо направлении», например, *гнать овец*. Но в профессиональных сферах происходила конкретизация семантики в связи с необходимостью обозначения действия с определенного рода объектами, в данном случае к тому же еще и неодушевленными. Как пишет один из авторов работы, посвященной народным промыслам, «смолу действительно приходилось, в полном смысле этого слова, "выгонять" из дерева, из поленьев, где эта смола находилась, причем выгонять настойчиво» [14]. Технология добывания **смолы** заключается в сильном нагреве древесины без доступа воздуха, когда смола из дерева вытапливается и стекает вниз. Этот трудоемкий процесс известен под названием *сухая перегонка* (разложение твердых тел нагреванием в герметически закрытых емкостях). Высушенную сосновую щепу плотно «стойком» складывали в специально подготовленную яму (*смолокурню*), куча поджигалась, закрывалась дёрном, землей для того, чтобы не проникал воздух. Тление должно быть достаточно медленным, до семи суток, чтобы смола успела вытопиться и стечь в желоб или в закопанный на дне ямы бочонок до того, как сгорит.

О *смольном* (смоляном) промысле в статьях «Словаря русского языка XI–XVII вв.» находим такие цитаты: *впредь смольнымъ промысломъ радъ тебе служить* (1600 г.), *велено на Ваге смоляной промысел для пополнения дворцовыхъ доходовъ ведать в приказе Большого дворца* (1670 г.), *двинский и важеский смоляный промыслъ отданъ на откупъ Томасу Келдерману* (1692 г.) [15. Вып. 25]. Смола в те времена широко применялась не только в крестьянском быту, но и в судостроении, и в строительстве. Поскольку она нерастворима в воде, ею смолили и суда, и бочки, а также для прочности веревки и т. д., различали смолу «конопатную», «сапожникову», «колоницу» [15. Вып. 25]. Примеры контекстов: *куплено смолы колоницы к варнишному промыслу и на судовое смоленье тритцать пуд* (1662 г.), *выдано на корбасное смоленье три ведра смолы* (1674 г.) [15. Вып. 25], *смолы изошло на пивные и на винные бочки* (1672 г.) [9, с. 91].

Крестьяне на смоляных промыслах работали, как правило, всей семьей в свободное от полевых работ время, при этом они могли иметь собственные смолокурни или шли внаём. П.И. Мельников-Печерский в романе «На горах» так описывает труд смолокура: «В деревушке под Муромом жил бедный смолокур Данило Клементьев; гнал он смолу – до десятка казанов в лесу было у него поставлено». Хорошая смола получалась именно при перегонке в казанах, она имела совершенно черный цвет; отсюда пошло устойчивое выражение «черный как смоль».

Технология гонки дегтя отличалась практически лишь тем, что исходным сырьем была берёста. В одном из памятников конца XV века читаем: *а лес господине, секли и береста драли на деготь* [15]. Заготовка (*сдирка*) берёсты обычно производилась весной и в начале лета, когда она легко снимается. Со-

бранную бересту высушивали, деготь из нее гнали также в ямах или казанах (*дегтярнях*), например: *по ту дехтярную яму на праве земля Николская* (1517 г.) [15].

Древесный **деготь** – это раствор смолистых веществ, получаемых при сухой перегонке дерева. Его использовали для смазки колес, дерева, кож, а также как дезинфицирующее средство. Из записей в XVII в.: *товару у него три бочки дехтю* (1620 г.) [12], *куплено в дектярном ряду* (1655 г.) [15], *взята пошлина з дехтенои продажи* (1646 г.) [12], *купилъ на воеводцкой дворъ дехтяной гущи* (1679 г.) [15].

Глаголы *гнать* и *перегонять* из сферы смоло-дегтекурения были привлечены в область **винокурения**, где стали обозначать процесс «добывания перегонкой вина из зерновых культур», например, в одной из грамоток автор пишет: «Только говорил боло я Титу… чтоб вино не переганял» [15. Вып. 14, с. 228].

Производные слова *перегонять*, *перегонка* и некоторые другие, сформировавшиеся в промысловой сфере, представляют собой уже собственно термины, связанные с обозначением определенных производственных процессов. Их значение «получение продукта путем нагревания исходного сырья (обычно без доступа кислорода)» сформировалось, по-видимому, на основе семы принудительности движения, имевшейся в общенародной семантике слов с корнем *-гон–* (например, *конские табуны перегонять*). В винно-водочном производстве этот глагол стал применяться к процессу получения спиртосодержащей продукции из хлебного зерна (ржи, ячменя и др.) также путем нагревания исходного материала. В результате такой перегонки образуются пары, которые затем охлаждаются и превращаются в жидкость.

Итак, в сферах производства смолы, дегтя и вина в ситуациях, описываемых с применением глагола *гнать* и его производных, главной являлась цель этого процесса, а именно: получение продукта (*гнать что*). В других профессиональных сферах данный глагол, его формы и производные от него слова, приспосабливаясь для передачи иных ситуаций и, попадая в новые языковые контексты, неизбежно испытывали изменения в свой семантической структуре.

Например, в языке ямщиков и плотогонов устойчиво использовался глагол *гонять*. В сфере **ямского промысла** он поначалу применялся для описания «быстрой езды на лошадях». Затем этим глаголом стали обозначать «ямскую гоньбу» вообще, и глагол *гонять (лошадей)* закрепился в значении «ямщичить» (с постепенной утратой зависимого слова), например: *на яму гоняютъ только восмь человекъ* (1600 г.), *гоняли все повытно охотники* (1602 г.), *велел ему гонити наскоро* (1604 г.) [15. Вып. 4, с. 75, 78]. Было образовано отвлеченное существительно *гоньба*, ставшее, по сути, концептуальным выражением всей этой сферы деятельности: *твоие государевы службы, ямские гонбы, намъ охотничишкомъ на Бобровскомъ яму служити* (1633 г.) [15. Вып. 4, с. 77], *а верстатца… в ямской гонбе… меж себя по вся годы* (1644 г.) [1, с. 39].

Итак, в сфере ямского промысла глагол *гонять* означал «заниматься перевозкой людей и грузов на лошадях». Специализация его значения была свя-

зана с изменением типа объекта и видом действия, названного глаголом, – гнать лошадей быстро, в заданном направлении и за плату. Сложились языковые формулы *ямская гоньба*, *гоньбу гоняти*, *гонять ямщину*. Глагол постепенно утрачивал необходимость в обозначении объекта, так как лошади – это константа: *гонять лошадей* > *гонять* > *гоньба*. Активно создавались префиксальные производные, выражавшие разные аспекты ямской гоньбы, – *перегоняти, прогоняти, загоняти* и др.,

На первый план выходит сема скорости. Как пишет Е.О. Борисова, «лексика скорости как абстрактного параметра нередко вторична по происхождению, образуется с привлечением более конкретных семантических классов слов, в числе которых обозначение физического (в особенности – деструктивного) воздействия на объект» [3, с. 33]. Для глагола *гнать* автор отмечает, что «праформа лексемы восстанавливается как и.-е. … «бить, ударять», откуда еще в дописьменную эпоху возникает значение «гнать». Физическое воздействие на объект в данном случае рассматривается, таким образом, как каузатор ускорения движения: «бить, чтобы заставит двигаться быстрее». При дальнейшем семантическом развитии слова может нивелироваться компонент, указывающий на субъект воздействия, и актуализируется сема скорости» [3, с. 35].

В истории лексики **лесного сплава** глагол *гонять* означал «заставлять двигаться вплавь по течению реки лес, бревна, плоты». «Конкретный объект действия, а именно лес, бревна, плоты становится постоянной принадлежностью лексического значения глагола *гнать*, функционирующего в подъязыке лесного сплава, что и обеспечивает семантический сдвиг и специализацию его значения» – пишет Г.Л. Гладилина [5]. В текстах XVII в. встречаем такие контексты: *реками ли, которыми дрова к варнице гонять, или возами возить* (1600 г.), *гоняли лес и дрова* (1687 г.) [15. Вып. 4, с. 78]. Название основного занятия в этой сфере деятельности глаголом *гонять* (*плоты)* было зафиксировано в Словаре Академии Российской (1789–1794 гг.) и легло в основу наименования действующих лиц – *плотогонов,* рабочих, занимающихся гонкой плотов с грузами по реке.

Глаголы со значением перемещения в пространстве составляют значительный пласт глагольной лексики русского языка и имеют широкие семантические и функциональные возможности; они, как правило, многозначны, обладают разнообразными ассоциативными связями [6]. Так, глагол *гнать* в разных производственных сферах, сохраняя общую семантику передвижения, предстает то со стороны ее цели (получения результата, продукта – *гнать смолу, деготь*), то со стороны направления процесса движения (продвигать вперед – *гнать лес*), то в аспекте его скорости (двигаться максимально быстро – *гнать лошадей*). Иногда такая специализация значения общенародного слова приводит к утрате его связей с известным лексическим значением, и только этимологически она может быть открыта.

В работах по когнитивной лингвистике развитие значений глагола связывается со специализацией «исходного сценария» [13, с. 61]: в специальных сфе-

рах общения глагольные семы перекомпоновываются, одни уходят на периферию, другие выходят на первый план. В этом проявляется когнитивно-коммуникативная деятельность субъекта речи, необходимость выразить специальное значение, описать конкретную ситуацию. Как известно, основным механизмом семантического развития слова является его «распространение» на новые типы ситуаций, при этом «инициатором семантического сдвига» является изменение типа объекта или другого участника ситуации», – пишет Г.И. Кустова [7, с. 104].

Обратимся далее к глаголу **сидеть**, использовавшемуся как синонимичный к глаголу *гнать* в специальном значении «добывать перегонкой». В общерусском языке слово *сидеть* входит в группу глаголов, отражающих положение человека в пространстве, и имеет значение «располагаться вертикально, опираясь на что-нибудь нижней частью туловища при согнутых или вытянутых ногах» [8]. Как один из ключевых глаголов русского языка (в группе *стоять, лежать, сидеть*) данный глагол в современном русском языке используется также и в более отвлеченных значениях: «находиться в каком-нибудь месте, внутри чего-нибудь» (сижу на даче), «находиться в каком-нибудь состоянии» (сижу без копейки), «заниматься чем-н.» (сижу над статьей) [8].

Последнее из них, скорее всего, сформировалось именно в профессиональной сфере и, отражая трудовую ситуацию, имело значение «находиться при каком-либо деле», заниматься торговлей, ремеслом, каким-либо промыслом, например: *а зимою де онъ сидит за мясомъ* (1643 г.) (торгует в лавке мясом), *и которые на пашнях сидятъ* (1649 г.) [15. Вып. 24, с. 128, 129] (обрабатывают пашню). В этих примерах глагол *сидеть* выражает действие субъекта.

В лексиконе **винокуров** (и маслоделов) данный глагол сочетался с названиями неодушевленных объектов и использовался как переходный, образуя формулу «сидеть что», например: *да на Светлом ручье винокурне, сидятъ на ней вино на государевы кабаки* (1622 г.) [15. Вып. 24, с. 130].

Историк В.В. Похлебкин считает, что винокуренный термин *сидеть* был заимствован из смолокурения, где он передавал ситуацию медленного вытапливания жидкой смолы из сухих деревянных чурок, когда смолокур должен был «все время сидеть и пристально следить за огнем и не прерывать, не останавливать процесс» [14]. Автор имел в виду прямое значение данного глагола, обозначающего действие субъекта (это деятель «сидит», высиживая смолу, вино). При этом если в смолокурении данный термин полон смысла и точно характеризует суть производства, то в винокурении этого нет, что как раз и доказывает заимствованный характер термина *сидеть* в последнем.

Поддерживая мнение историка о заимствовании этого слова из сферы смолокурения, заметим, что в новой коммуникативной сфере слово функционирует в иных контекстах и не может не приобрести специфических оттенков значения. Не случайно и сам исследователь, говоря о том, что если в смолокурении термин *сидеть* «полон смысла», то в винокурении это слово «*почти* лишено смысла». То есть отражая иную ситуацию, данный глагол в новой сфере

производства не совсем лишен «смысла», соотносясь с другим кругом понятий и представлений. Кроме того, как было сказано выше, глагол *сидеть* в винокурении в старорусский период характеризовал не столько пространственно-временной локус субъекта, сколько его действия с объектом.

Сочетание *сидеть вино*, по-видимому, имело значение, близкое к понятию «осаждать», в описываемой ситуации – «выделять составную часть раствора, заставлять опускаться на дно сосуда в виде осадка» [18], когда винные пары охлаждались в отводных трубках до жидкостного состояния [4, с. 95]. На это могут указывать и многочисленные производные, обозначавшие разные аспекты данного технологического процесса, например: *винную сидку* [16. Вып. 3, с. 165], *водочное сиденье* [15. Вып. 16, с. 60], *вина насидели* [15. Вып. 10, с. 244], *ис тог ведра высиживали по два рубли с полтинаю* (1618 г.) [11, с. 108–109], *у меня высижино семнатцат тысичь ведеръ вина… и высиживать надобности нет* [10, с. 35], *усижено вина* [9, с. 92], *на сиденье спирта* (1698 г.) [15. Вып. 24, с. 125]. Все эти производные (*сидка, сиденье, насидеть, высидеть, усидеть* и др.) толкуются в исторических словарях как отражающие действие с объектом, а не пространственное положение субъекта. Отглагольные имена *сидка, высидка*, *сиденье* обозначали способ производства, то есть сам технологический процесс (изготовление путем перегонки), а не положение субъекта.

В контекстах, описывающих продажу вина «кабацкими целовальниками», объектом при данных глаголах нередко выступает существительное *деньги*, отражая контекстуальный переход метонимического типа: «вино сидели > вина насидели > с вина денег насидели», например: *из ведра денег высиживают* (1618 г.) [11, с. 108–109]. Здесь у глагола сохраняется лишь сема «получения», правда, не столько в результате метонимического сужения контекста, сколько, по-видимому, из-за пересечения производственной и торговой концептосфер.

Интересно, что при наличии свернутой формулы *насидеть денег* в текстах XVII в. отсутствует подобное сочетание с глаголом *гнать*. Это, конечно, может объясняться и внеязыковыми причинами, поскольку «виносидение» – явление более позднее и спиртосодержащая продукция приносила именно деньги (как правило, из государственной казны), однако и общеязыковая семантика каждого из этих глаголов также сказывалась на их сочетаемости: у глагола *гнать* это «движение от себя», у глагола *(на)сидеть* есть общерусское значение результативности («высидеть»).

Несмотря на ключевой характер данных глаголов в рассмотренных сферах, названия самих промыслов и названия деятелей никак с ними не связаны, сравним: *смолокур, смолокурение, винокур, винокурение*. В их основе лежит глагол **курить**, у которого основным значением в современном русском языке является «втягивать в себя дым какого-н. вещества, преимущественно табака». Однако сохраняется и более архаичное значение «жечь что-н., дающее душистый дым»: *курить смолу, курить фимиам* (фразеологизм). Возвратная форма глагола *куриться* означает «выделять слабый дым, пар» (о вулкане, тумане).

Именно эти второстепенные, периферийные значения данного глагола являются «отзвуками» его устаревшего профессионального применения в сочетаниях типа *курить смолу, дёготь, вино*. Данный глагол, в отличие от глаголов *гнать* и *сидеть*, фиксировал внешний признак при производстве продуктов – дым, сопровождавший процесс получения вина, смолы, дегтя. Примеры: *древие сещи и смолу курити; вина не куривали* [15. Вып. 8, с. 138]. Естественно, что в промыслах типа ямского и плотогонного не было условий для появления этого глагола: там хотя и *гнали*, но не *сидели* и тем более не *курили*.

Общепрофессиональный термин *курити* в разных промыслах отражал различающиеся производственные ситуации и порождал разные производные слова. Так, в винокурении фиксируется ряд производных, обозначавших разные стадии процесса приготовления вина: *выкурити, накурити*, *скурити, укурити* и др., например: *тысечу ведръ вина велели выкурить доброго пенного, безъ пригару* (1677 г.) [15. Вып. 3], *х празнику к Веденеву дни винца укурит с осмину… вина скурит с полторы осмины* (1616 г.) [12, с. 45]. Также были образованы слова с названием места – *куреха*, где тайно курили и продавали вино, торговали табаком, например: *…и винной и табачной курехи не держать* (1689 г.), лица по действию – *курешник*, тот, кто незаконно курит или продает вино, самогон, например: *…о высылке курешников*, а также признака – *курешный*, относящийся к курению вина, самогоноварению, например: *На курешнои дворъ денег оне не несут* (1685 г.) [15. Вып. 8, с. 137–138] и др. Еще примеры: *и вино курили и пиво варили* (1597 г.) [15. Вып. 8, с. 138], *и винокуром от винног куренья* (1674 г.) [9, с. 92], *на ту винную курю дали* [15. Вып. 8].

Глагол *курити* в деловых бумагах XVII в., связанных с описанием производства вина, мог использоваться как синонимичный глаголу *сидети* и его производным, чередуясь с ними в отдельных контекстах, например: *вино курили на 24 куба, и к 14 февраля «высидели» 200 ведер* [2, с. 102]. В то же время термин *курити* в производственной сфере определялся таким образом: «получать вино (водку, смолу и т. п.) посредством *перегонки*» [15. Вып. 8, с. 138], то есть через более старый термин, образованный от глагола *перегонять* (< *гнать*). В энциклопедии XIX в. находим также термин *перекуривать* в значении «перегонять» [17, с. 243].

Итак, глаголы *гнать, сидеть, курить* являлись вариативными названиями одной и той же технологии по получению продукта. В языковой диахронии они сменяли друг друга, в синхронии же в отдельных случаях это проявлялось в терминологических чередованиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акты писцового дела (1644–1661 гг.). М.: Наука, 1977.
2. Бакланова Н.А. Торгово-промышленная деятельность Калмыковых во второй половине XVII в. К истории формирования русской буржуазии. М.: Изд-во АН СССР, 1959.
3. Борисова Е.О. Развитие семантики скорости у глаголов физического воздействия (на материале лексики русских народных говоров) // Вестник Северного (Арктического) федер. ун-та. Серия Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 5. С. 33–45.

4. Волков М.Я. Очерки истории промыслов России. Вторая половина XVII – первая половина XVIII в. Винокуренное производство. М.: Наука, 1979.

5. Гладилина Г.Л. Лексика лесного сплава в аспекте исторического терминоведения русского языка: автореф. дис. … канд. филол. наук. Томск, 2005.

6. Горбань О.А. Функционально-семантические свойства глаголов движения в документах XVIII–XIX вв. канцелярий Войска Донского // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2017. Т. 159, кн. 5. С. 1120–1131.

7. Кустова Г.И. Когнитивные модели в семантической деривации и система производных значений // Вопросы языкознания. 2000. № 4. С. 85–109.

8. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Русский толковый словарь. М.: Русский язык, 2000.

9. Памятники деловой письменности XVII в. Владимирский край / под ред. С. И. Коткова. М.: Наука, 1984.

10. Памятники московской деловой письменности XVIII в. / под ред. С. И. Коткова. М.: Наука, 1981.

11. Памятники южновеликорусского наречия. Конец XVI – начало XVII в. / под ред. С. И. Коткова. М.: Наука, 1990.

12. Памятники южновеликорусского наречия. Таможенные книги / под ред. С.И. Коткова. М.: Наука, 1982.

13. Плотникова А.М. Когнитивные аспекты изучения семантики (на материале русских глаголов): Учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005.

14. Похлебкин В.В. История водки. М.: Интер-Версо, 1991.

15. Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 1–30. М., СПб., 1975–2015.

16. Словарь русского языка XVIII в. Вып. 1–22. Л.: Наука, 1984–2019.

17. Спирт // Энциклопедический словарь. Издатели Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. СПб., 1900. Т.61. С. 243.

18. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. М., 1935–1940.

УДК 811.161.1

Шульман Нелли Александровна, магистрант, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, Россия

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВЫХ ТИПОВ РЕЧИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

RUSSIAN LITERATURE AS A MEANS OF FORMATION OF FUNCTIONAL-SEMANTIC TYPES OF SPEECH IN A FOREIGN AUDIENCE

Статья рассматривает некоторые аспекты использования аутентичных текстов русской классической литературы в преподавании русского языка как иностранного. На примере рассказа А.П. Чехова «Человек в футляре» приводятся методические рекомендации по работе с аутентичным текстом как источником развития функционально-смысловых типов речи у обучающихся русскому языку. Правильная монологическая речь является одним из ключевых навыков, необходимых для успешного овладения русским языком. Русская классика знакомит учащихся со всеми тремя функционально-смысловыми типами речи – описанием, повествованием и рассуждением. Использование аутентичных текстов в процессе обучения позволяет учащимся не только расширить словарный запас, но и познакомиться с лингвострановедческими факторами, отраженными в тексте.

Ключевые слова: *функционально-смысловые типы речи, А.П. Чехов, «Человек в футляре», аутентичный текст, русский язык как иностранный, методика преподавания литературы в аспекте РКИ.*

Работа с текстом является ключевым аспектом в преподавании русского языка как иностранного. Текст является не только средством обучения, но и позволяет преподавателю решить разнообразные методические задачи, в частности, проводить анализ его структуры и содержания и использовать полученные выводы в развитии функциональных речевых навыков учащихся.

В методике преподавания РКИ на протяжении долгого времени обсуждался и обсуждается вопрос о необходимости и уместности адаптации текстов русской классической литературы для использования их на занятиях. В последнее время всё больше исследователей отмечает важность работы именно с аутентичными текстами, так как именно они «представлены в широком разнообразии, что позволяет выбрать для обучения тексты, соотносящиеся с темой и коммуникативными задачами» [2, с. 55].

Однако в работе с аутентичными текстами учащиеся сталкиваются с определенными проблемами. В частности, Н.В. Кулибина отмечает, что «неадаптированные тексты оказываются слишком трудными для учащихся, а кропотливая работа, направленная на преодоление различного рода языковых, коммуникативных и культурологических трудностей, приводит скорее не к по-

ниманию внутреннего смысла художественного текста, а к осознанию тщетности потраченных сил и времени» [3, с. 22–30].

В то же время, согласно мнению К.А. Деменевой [1, с. 41–46], для многих учащихся мотивацией к изучению русского языка является именно стремление к чтению и пониманию великих произведений русской классической литературы.

Таким образом, можно сказать, что использование отрывков или полных текстов произведений русских классиков на уроках РКИ повышает мотивацию и интерес учеников, однако такие отрывки или тексты должны сопровождаться предтекстовой, текстовой и послетекстовой работой, направленной на выработку функционально-речевых компетенций учащихся и на их знакомство с лингвострановедческими аспектами текста.

Одной из необходимых речевых компетенций для учащегося является свободное владение монологической речью. О.А. Нечаева выделяет несколько коммуникативно обусловенных типизированных разновидностей данной речи [5, с. 24].

Для изучающих русский язык как иностранный ключевыми являются такие фунционально-смысловые типы речи, как описание, повествование и рассуждение. Описание используется для передачи картины действительности, изображения природы, интерьера или внешности.

В описательном тексте или монологе основная смысловая нагрузка делается на предметы и их свойства, а не на действие. Вследствие этого описание широко использует существительные, относящиеся к конкретной лексике и зачастую имеющие пространственное значение. Зачастую на уроках русского языка как иностранного именно описание является первым типом функционально-смысловой речи, с которым знакомятся учащиеся.

Глаголы в описании нередко являются ослабленными или несут изобразительное значение, однако в динамическом описании, которое является переходным функционально-смысловым типом речи, они приобретают большее значение, фокусируясь на изображении внутреннего мира героя и динамики его психологического состояния.

В повествовании, призванном передать картину последовательных событий или изменения состояний, глаголы приобретают большее значение. В монологической речи повестование часто используется для самопредставления или представления другого лица, для рассказа о процессах или истории того или иного явления. Широко используются обстоятельства времени, позволяющие создать четкий порядок событий в монологической речи. Обучение правильному повествованию на уроках РКИ имеет ключевое значение, так как именно владение мастерством повествования позволяет учащемуся приступить к изучению такого типа функционально-смысловой речи, как рассуждение.

Для рассуждения характерен особый коммуникативный оттенок, включающий в себя выражения причины и следствия. Аргументированный характер монолога, необходимый для успешного рассуждения, позволяет учащимся овладеть речевыми конструкциями, отражающими абстрактные умозаключения.

Рассказы А.П. Чехова широко используются в обучении русскому языку как иностранному [4, с. 98]. Авторская языковая картина мира, созданная писателем, несет в себе как культурный, так и семантический аспект. Посредством работы с аутентичным текстом учащиеся не только расширяют свой лексический запас, но и получают возможность овладеть всеми основными типами функционально-смысловой речи.

Для анализа и работы с текстом предлагается выбрать отрывки, концентрирующиеся на описании двух противопоставляемых друг другу героев рассказа – Беликова и Вареньки. Для создания портрета каждого из них автор использует определенный набор семантических инструментов, рисующих диаметрально противоположные картины мира.

На начальном этапе обучения, когда студенты только овладевают мастерством описания, они могут сконцентрироваться на составлении списка существительных и прилагательных, которыми автор характеризует Беликова и Вареньку. Например, в случае Беликова данный список может выглядеть следующим образом:

1. Калоши, зонтик, чехол, фуфайка, халат, ставни, вата, колпак, ставни, очки.

2. Хорек, гадюка, паук.

3. Отвращение, робость, вздохи, нытье.

Учащиеся могут разделить общий список существительных, характеризующих Беликова, на три вышеупомянутых подраздела и определить их семантическое значение – существительные, описывающие убежище или футляр, анималистические существительные с ярко выраженной негативной окраской и существительные, описывающие негативные чувства или действия.

В описании образа Вареньки можно выделить следующие существительные:

1. Груши, тыквы, дыни, мармелад, борщ.

2. Песни, смех, велосипед.

3. Афродита.

В данном случае учащиеся могут обратить внимание на существительные, являющиеся названиями овощей, фруктов или еды, имеющей сладкий или острый вкус. Кроме того, в описании Вареньки используются существительные, обозначающие действия или предметы, посредством которых происходит действие. Сравнение героини с древнегреческой богиней любви тоже будет понятно большинству учащихся.

Прилагательные, используемые при описании Вареньки и Беликова, являются чрезвычайно экспрессивными и, во многих случаях, антонимичными. Сравним следующие списки:

Беликов – серый, скрюченный, темный, бледный, маленький, скучный, страшный, одинокий.

Варенька – высокая, сияющая, стройная, счастливая, чернобровая, веселая, краснощекая, радостная, разбитная, шумная, голосистая.

Пользуясь данными списками, учащиеся могут составить таблицу антонимов. На этом этапе занятия можно попросить учащихся выступить со словесными портретами Вареньки и Беликова, использующими лексику, употребленную в рассказе.

Переходя к повествовательному этапу, мы обращаемся к глаголам, характеризующим этих персонажей.

Беликов – раздражать, молчать, пугать, бояться, защищать, уединяться, прятать, запрещать, волноваться.

Варенька – петь, хохотать, плясать, очаровывать.

В данном случае учащиеся тоже, несомненно, заметят антонимичность некоторых глаголов в списке. После знакомства с глаголами можно приступить к созданию повествовательного монолога, то есть к устному пересказу событий, описанных в рассказе. Для этой цели преподаватель может выбрать те сцены, где наиболее четко описываются действия Вареньки и Беликова, например, их первую встречу или велосипедную прогулку.

В зависимости от уровня владения языком можно предложить учащимся и практику в монологическом рассуждении. Для этого преподаватель может заранее подготовить темы для такого рассуждения, например: «Считаете ли вы, что противоположности притягиваются?» или «Мог ли брак Беликова и Вареньки стать успешным?». Готовя такие монологические рассуждения, учащиеся актуализируют словарный запас, используя новую лексику из рассказа, а также обогащают свою аргументацию, пользуясь примерами из текста.

Произведения русской классики представляют собой не только неисчерпаемый источник культурологической и лингвострановедческой информации, но и являются средством, с помощью которого учащиеся могут развить свои коммуникативные навыки, являющиеся ключевыми в овладении русским языком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деменева К.А. Адаптация классических произведений при подготовке урока по русскому языку как иностранному // Вестник. М.: ЦМО МГУ. 2014. С. 41–46.

2. Казакова М.А., Евтюгина А.А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2016. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnye-tekstovye-materialy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 10.06.2021).

3. Кулибина Н.В. Адаптировать нельзя понять // Русский язык за рубежом. 2013. № 5. С. 22–30.

4. Лобский А.С. Работа с текстами А.П. Чехова на занятиях по РКИ в финской аудитории. Русская литература в иностранной аудитории. Сборник научных статей. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017. С. 97–103.

5. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). Улан-Удэ, 1974. 262 с.

6. Трошева Т.Б. Функционально-смысловые типы речи. Эффективное речевое общение (базовые компетенции). Словарь-справочник. https://www.docme.su/doc/1154414/107.effektivnoe-rechevoe-obshhenie---bazovye-kompetencii---s... Сибирский федеральный университет; под редакцией А.П. Сковородникова. Красноярск, 2014. С. 726–727.

РАЗДЕЛ II
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 30

Александрова Елена Андреевна, кандидат культурологии, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОПУЛЯРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И КИНО ДЛЯ УГЛУБЛЁННОГО ИЗУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА)

POPULAR LITERATURE AND CINEMATOGRAPH IN CONTETEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION (AN EXAMPLE OF THE RUSSIAN-CHINESE INTERCULTURAL DIALOGUE)

Актуальность представленной работы состоит в том, что предлагается метод преподавания межкультурной коммуникации в профессиональном и непрофессиональном взаимодействии, учитывающий различные типы аудитории и уровни академической мобильности потенциальных слушателей. Целью исследования стало описание и обоснование метода обучения максимально широкого круга слушателей с помощью массовой литературы и кино, в том числе с помощью выявления и описания типов аудитории курсов по межкультурной коммуникации. Использована комплексная гуманитарная методология, включающая анализ культурных феноменов, в частности произведений массового искусства, анализ методов и подходов к обучению межкультурной коммуникации в России и за рубежом. Также в качестве метода был применен анализ литературных произведений и видеотекстов в контексте межкультурного взаимодействия России и КНР. Результатом стал метод преподавания межкультурной коммуникации с использованием массовой литературы и кино на примере российско-китайского взаимодействия, выявлены и описаны ограничения предложенного метода, намечены перспективы применения.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, обучение, комплексная методология, «мягкая сила», массовая культура, Россия, Китай.*

1.1. Обоснование постановки проблемы, цели и задачи.

Произведения массового искусства часто используются для анализа различных феноменов современной мировой культуры. Блестящим примером может служить целый ряд работ, посвященных саге Джорджа Лукаса «Звёздные войны», на идеях которой выросло целое поколение [11]. Помимо описания психологических типов «Люка Скайвокера», «Дарта Вейдера» и других, ряд сюжетных линий саги используется, например, для общего подхода к изучению

роли даосизма в западной цивилизации. Переработка древней философии в сценарии «Звёздных войн» прекрасно подходит для объяснения базовых понятий этой религии. Являясь одним из опорных столпов китайской цивилизации, даосизм представляет немалый интерес и для специалистов по межкультурной коммуникации. Особенно это важно в нашей стране, учитывая специфику отношений между КНР и Российской Федерацией. Целью данной статьи стало описание использования произведений массового искусства (популярных жанров) в создании почвы для углублённого обучения межкультурной коммуникации (МКК) на примере российско-китайского взаимодействия. Для достижения поставленной цели были сформулированы и решены общие и частные задачи. К числу общих относится анализ популярных в конструировании курсов по МКК теорий межкультурной коммуникации и выявление типов аудиторий подобных курсов, к частным задачам относится подбор произведений определенного жанра для изучения китайской культуры в контексте межкультурной коммуникации, выявление ограничений и выводы.

1.2. Методология исследования

Использованная в данной статье методология носит междисциплинарный характер. Поставленные цель и задачи достигаются посредством анализа общих теоретических и практических подходов к межкультурной коммуникации в сочетании с анализом ряда произведений в жанре детектива, сериала и блокбастера (художественный фильм с большим бюджетом, рассчитанный на массовую аудиторию и значительные кассовые сборы). Базовые типы аудитории слушателей курсов по межкультурной коммуникации были выделены на основании многолетнего опыта преподавания автором ряда смежных дисциплин и чтения публичных лекций. С учетом характеристик слушателей обосновано использование произведений популярных жанров в обучении. Подобран ряд произведений массового искусства, объединенных сквозной тематикой. На первом этапе анализируются детективные романы голландского востоковеда Роберта ван Гулика, написанные с использованием древнекитайских сюжетов [1]. На следующем этапе кратко анализируются связанные с выбранными романами блокбастеры. Принцип отбора состоял во внутренней диалогичности, то есть сами произведения (как детективные романы, так и художественные фильмы) являются результатом межкультурной коммуникации. Особое внимание в статье уделяется даосизму в качестве, с одной стороны, связующего звена в российско-китайском взаимодействии, с другой стороны, как базы китайской культуры, которую должен знать и понимать каждый, кто хочет добиться удовлетворительного уровня знания и понимания китайской культуры. Дополнительно используются данные социально-психологического исследования особенностей социальных представлений российских студентов о Китае и китайцах.

1.3. Типы аудиторий курсов обучения межкультурной коммуникации

Исходя из многолетнего опыта преподавания различных курсов межкультурной коммуникации, могу выделить три основных типа аудитории. Первый тип – слушатели, занятые самообразованием. Это люди с высшим или неокон-

ченным высшим образованием, занятые в разных сферах деятельности, посещающие публичные лекции и онлайн-курсы. В основе интереса к иным культурам у этого типа аудитории лежит чаще всего любопытство (туристическое или общекультурное) или решение конкретных задач (деловых или личных). Второй тип аудитории формируется за счет людей, глубоко заинтересованных в одной или нескольких смежных тематиках, например истории культуры и религии конкретного региона. Характерной чертой аудитории второго типа можно назвать комбинацию четко поставленных целей и задач на фоне более широких интересов (философско-культурологических). Третий тип аудитории – для меня самый интересный. Это студенты, в программу образования которых входит обучение межкультурной коммуникации. Для студенческой аудитории требуется особый подход, сочетающий в себе научность и доступность, серьезность и легкость: от простых повседневных историй к формированию особого взгляда на мир, который позволит в дальнейшем самостоятельно «настроить оптику», естественным образом ощущая связи между личным и культурно-историческим опытом.

1.4. Подходы к межкультурной коммуникации

Рассмотрим ряд теорий и практик межкультурного взаимодействия, используемых в обучении студентов. Достаточно известными и востребованными с практической точки зрения подходами к межкультурной коммуникации стали методы, основанные на теориях Милтона Беннетта и Эдуарда Холла. Они применяются в разработке учебных пособий и тренингов [21], в подготовке методических рекомендаций педагогам в форме обзоров теорий [29], во всестороннем анализе работы со студентами вузов различной направленности [6;16]. Подробно говорить об уже ставших классическими концепциях М. Беннета и Э. Холла не входит в задачи статьи, отметим лишь их специфику.

Американский ученый М. Беннетт предложил шестиступенчатую модель, состоящую, в свою очередь, из двух этапов: этноцентристского и этнорелятивистского. Данные стадии связаны с постепенным преобразованием сознания человека, которое в итоге должно привести к формированию навыка нетравматичного восприятия чужой культуры, а также умению быстро и эффективно выбирать стратегии и тактику поведения в условиях межкультурной коммуникации. На максимально возможной ступени (второй этап, шестая ступень) человек способен к контекстуальной оценке ситуации, он погружается в иное культурное пространство, умело лавируя между сложными подводными выступами «айсберга культуры».

Теория Эдуарда Холла основана на достижениях в общей теории культуры, путь которым был открыт после так называемого лингвистического поворота. Работа с первичными и вторичными языковыми системами доказала свою эффективность в разработке теории коммуникации [3] и тренингов по межкультурной коммуникации и межкультурной компетентности [27]. Суть подхода состоит в том, что обучение культуре рассматривается как обучение иностранному языку.

Современные российские историки науки выделяют следующие теории межкультурной коммуникации: теория адаптации, риторическая теория, конструктивистская теория, теория конфликтов, теория социальных категорий [14] и другие [13; 29]. Среди интересных направлений в исследовании связи языка и культуры можно выделить, например, этнолингвистику [24]. Особое место в российской науке занимают этнопсихологические труды Т.Г. Стефаненко и ее учеников. В исследованиях подобной направленности особое внимание уделяется этнической идентичности, анализируемой с междисциплинарных позиций [22; 23].

Современные зарубежные специалисты подходят к анализу теорий коммуникации иначе, с меньшим стремлением к обобщению и большим вниманием к конкретно ориентированным, точечно применимым концепциям. Например, Эм Гриффин в учебном пособии для студентов младших курсов включает межкультурную коммуникацию в более широкий спектр теорий коммуникации вообще. В качестве межкультурных автор анализирует такие теории, как теория речевой аккомодации, теория «лица» в переговорах, теория речевых кодов [7].

Таким образом, межкультурная коммуникация рассматривается в качестве теории, в качестве практики, и в качестве академической дисциплины. Практическая ориентированность МКК объясняется в первую очередь возросшей мобильностью населения планеты, современными социально-политическими и социально-экономическими условиями существования, востребованностью международных образовательных программ, необходимых для культурных, политических или финансовых взаимоотношений. Таким образом, перед педагогом стоит сложная задача подготовки студентов к *полилогу*. Для успешного выполнения такой задачи педагог включает студента в бинарный процесс формирования открытого, осознанного взгляда на себя и других, который можно назвать формированием антропологического сознания, и погружения в выбранную культуру через знакомство с идеями и объектами. Формирование антропологического сознания приводит к формированию ориентации на человека, на понимание многоплановости, культурно-личностной специфики восприятия и реагирования личности на окружающую среду. Для большей точности предлагаю понятие «условное антропологическое поле».

1.5. Условное антропологическое поле

Это термин для описания ситуации, когда в процессе обучения межкультурному взаимодействию нет возможности выехать в реальное антропологическое поле, но есть необходимость совместить в академическом курсе теорию и практику межкультурного общения. Самое важное в обучении любому типу взаимодействия (в особенности, если речь идет о включении в него представителей разных этнических, лингвистических, поведенческих и других типов культур) – поиск внутреннего и внешнего баланса. Недостаточно выучить нормы бытового поведения и иметь словарный запас, необходимый для комфортного общения на повседневные темы, необходимо внутренне принять новые условия существования, а также уметь распознать проявления внутренних и

внешних препятствий коммуникации для всех ее участников. Препятствия могут быть как психологическими, так и физическими: пространственно-временные различия, несоответствие рациона питания и/или температурного режима, особенности ольфакторных ощущений и другие. Для поиска баланса можно использовать самые обычные, знакомые, то есть не вызывающие отторжения или страха культурные артефакты. Вслед за поклонниками Аполлона и Сократом начать проще с самого себя, в нашем случае с собственной культуры. А затем постепенно провести сравнительный анализ по выбранным категориям. В рамках статьи условное антропологическое поле помещено в контекст китайской культуры. Ранее я уже приводила пример такого подхода при анализе образа лисы в русской и китайской традиционных культурах [2]. Уточню, что Китай был выбран благодаря очевидной актуальности изучения особенностей коммуникативного взаимодействия с представителями давнего соседа нашей страны. С каждым годом связи между Российской Федерацией и КНР растут и крепнут, а интерес к культуре Китая стабилен.

1.6. Россия и Китай в ассоциациях и социальных представлениях как основа для ведения межкультурного диалога двух стран

Пользовательский интернет-словарь ассоциаций [19], например, фиксирует 9 ассоциаций россиян на слово «Китай», включая одну нецензурную. В ассоциативный ряд, в том числе, входит «Порох», «Стена», «Бумага», «Чай», «Юань». Максимальное число ассоциаций в категории «Китай связано с…» приходится на «корабль», «миф», «стена», «история», «часть», «миссионер». Среди предположений пользователей о том, какой «бывает Китай», главную позицию занимает такая ассоциация пользователей, как «древний», на следующих позициях ассоциации «северный», «далёкий», «восточный», «феодальный», «средневековый». Другие аналогичные электронные ресурсы демонстрируют схожую, хотя и менее разнообразную, картину. В список ассоциаций входят такие, как «люди», «стена», «много», иногда «дзен», слившийся в сознании людей с чань-буддизмом. Легко заметить, что ассоциации в данном случае связаны с кругом общих неспецифических знаний. Для уточнения особенностей социальных представлений российских студентов о китайцах в рамках реализации магистерской программы «Практическая этнопсихология» МГППУ [14] под моим научным руководством Кведер Ф.В. подготовила и защитила магистерскую диссертацию «Особенности социальных представлений жителей России о китайцах (на примере профессиональных китаистов и людей, не имеющих опыта общения с представителями китайского народа)» [12]. Базовая идея состояла в том, чтобы описать и проанализировать особенности социальных представлений российских студентов о китайцах и Китае, для чего помимо опроса и анкетирования студентов были проведены интервью с экспертами – специалистами по работе с китайцами.

Среди студентов были получены интересные результаты, в общем подтверждающие картину, представленную в пользовательском словаре ассоциаций. Выборку составили студенты вузов Москвы (МГУ, МИФИ, МГППУ),

Санкт-Петербурга (СПбГУ), Самары (СамГУ) и других. В опросе участвовали 319 студентов в возрасте 17–39 лет. Полностью заполнили опросник 281 человек. Более половины опрошенных на момент проведения исследования были в возрасте 18–20 лет. Среди заполнивших анкеты около 60 % положительно ответили на вопрос, есть ли у них опыт взаимодействия с китайцами. В опроснике участникам предлагалось написать первые десять ассоциаций на слово «китайцы», из которых для обработки отбирались первые пять. В итоге было собрано 1405 ассоциаций. Согласно методике в обработку вошли ассоциации, упоминаемые не менее чем у 10 % респондентов. Обработка данных производилась с помощью программы IRaMuTeQ (http://www.iramuteq.org/).

В зону ядра вошли такие ассоциации, как «еда», «узкие глаза», «коронавирус»; в зону потенциального изменения вошли такие ассоциации, как «культура» (первая периферия), «многочисленность», «коммунизм», «язык» [12, с. 40]. Интересно также, что согласно нашей подтвердившейся гипотезе, у специалистов по работе с Китаем, владеющих китайским языком, представления об этой стране более глубокие, точные, эмоциональные, отражающие динамику погружения в культурный контекст, внутреннее приспособление к необычному. Среди экспертов как важное была отмечена сложность овладения языком и культурой Китая («элитарность», «боевое крещение»), сложное эмоциональное отношение («романтизация») и значимость пройденного пути («богатство опыта») [12, с. 47–49].

Основная аудитория для педагога, работающего в контексте обучения межкультурной коммуникации, – неспециалисты, опыт общения которых с китайской культурой и китайцами чаще всего поверхностный. Важно, что в области первой периферии, то есть в зоне потенциального изменения, находится «культура». Концепт культуры, точнее культуры массовой, адресная аудитория которой максимально широка, стал основным в данной статье.

1.7. Использование популярных жанров массового искусства в обучении межкультурной коммуникации

Для более глубоко изучения китайской культуры можно использовать литературу детективного жанра, любителей и знатоков которой в современной России великое множество. Детектив сегодня — это не просто жанр, обладающий рядом характеристик, но целый комплекс сопутствующих друг другу произведений – от иллюстраций, комиксов и графических романов, до сериалов, полнометражных художественных фильмов и блокбастеров.

Благодаря голландскому дипломату и синологу Роберту ван Гулику (1910–1967) европейский, а затем и российский читатель познакомился не только с жанром китайского детектива, но и с историческим древнекитайским судьей и следователем Ди (630–700). Интересно, что романы ван Гулика во второй половине XX в. стали популярны и среди китайской публики, в 2006 году вышло полное собрание его рассказов о судье Ди на китайском языке. А также существует традиция написания детективных историй, где действует или встречается этот персонаж [31]. Перед нами *перевёртыш*, когда историческое лицо древно-

сти становится героем современности, а затем и инструментом мягкой силы, что проявилось в выпуске на сегодняшний день трех блокбастеров, ориентированных как на китайскую публику, так и на представителей западной цивилизации: «Детектив Ди и тайна Призрачного пламени» (2010), «Молодой детектив Ди: восстание морского дракона» (2013), «Детектив Ди и Четыре Небесных Императора» (2018). На русском языке серия о судье Ди переведена и выпущена уже несколькими издательствами (к самым последним относится серия «Поднебесный детектив» издательства «Аркадия» [5], до этого серия выходила в издательстве «Амфора» в 2009 году [4] и ранее в нескольких других [8]). В предисловии переводчика к одному из изданий особое внимание уделяется тому, что данные произведения могут быть использованы как источник сведений о китайском искусстве, религии, быте. Дополнительный интерес для углублённого обучения межкультурной коммуникации представляет созданная ван Гуликом реальность, где соединились артефакты эпохи династии Тан (618–907) и Мин (1368–1644). Роберт ван Гулик обращает внимание читателя на эту особенность, что упрощает работу по сепарации элементов указанных периодов.

Используя цикл романов о судье Ди, можно произвести сравнительный анализ произведений детективного жанра в европейской и китайской традиции по следующим базовым категориям: период возникновения (в Китае это как раз эпоха династии Мин), популярность среди населения, затрагиваемые темы, представленность социальных групп и субкультур, полнота или скудность общекультурного фона. Дальнейший анализ затрагивает вопрос перевода. Перевод в данном случае должен рассматриваться в рамках как первичных, так и вторичных языковых систем. Таким образом, нас интересуют не только переводы ван Гулика с китайского на английский оригинальных средневековых повестей или переводы англоязычных романов ван Гулика на русский язык. Также интересны переводы с языка одной культуры на язык другой. Примером может послужить сцена из романа «Жемчужина императора» [8], когда судья Ди возвращается в управу после утомительного расследования и застаёт в кабинете своего доверенного помощника, ожидающего подробного рассказа. Перед тем как всё открыть, судья просит налить большую чашку чая. Описанные коммуникативные обстоятельства ощущаются русскоязычным читателем как хорошо знакомые: поздний вечер, усталость, друзья, чашка чая. Однако правильнее было бы сказать «чайник», а не «чашка», так как в китайской культуре не было обычая пить чай из больших чашек или кружек. Несмотря на связь русской и китайской чайных традиций, материальная и нематериальная специфика чаепития на современном этапе развития наших культур велика. «Чашка чая» может быть использована и для углублённого понимания быта Древнего и нынешнего Китая, и для включения в межкультурную коммуникацию через сравнительное описание русской и китайской культуры чая. Более того, опустошив чашку, мы можем рассказать о не менее интересной и загадочной истории чань-буддизма [17].

Для полноты картины и иллюстрации глубины проникновения произведений Р. ван Гулика в российскую культуру необходимо упомянуть серию ро-

манов в жанре фэнтези, написанных коллективом авторов под общим псевдонимом Хольм ван Зайчик [18]. Это изящное тонкое кружево, сплетенное из китайских, русских, украинских, монгольских, узбекских, кавказских, европейских, японских нитей. Показателен, например, в своей яркой и остроумной межкультурности и межрелигиозности, образ Богдана Руховича Оуянцева-сю, основанный на жизни и служении государственного деятеля, поэта и историка эпохи Сун Оуян Сю, жившего в XI веке.

Также любопытными и перспективными с точки зрения комплексного и углублённого изучения китайской культуры для грамотного осуществления межкультурной коммуникации можно считать многочисленные отсылки в историях о судье Ди к таким религиозным и философским системам, как конфуцианство и даосизм.

В данной статье фокус внимания сосредоточен на последнем. Если изучить результаты по запросам «даосизм», «даосизм в Москве», «даосы и даосизм в России», «даосские храмы в России», «даосские храмы в РФ», «даосские храмы в Москве» в трех самых востребованных поисковых системах, то можно заметить очень высокий уровень интереса к проблеме. Данная философско-религиозная система хорошо представлена в российском сегменте Интернета, а также в физическом пространстве столицы и регионов [9;10]. Речь идет и о теории (научные исследования), и о практиках. Научный сегмент в статье учитывается только для того, чтобы говорить о том, что даосская философия всесторонне изучена российской наукой и, следовательно, существует в сознании научного сообщества и опосредованно в массовом сознании.

В дополнении отметим высокую популярность у российского зрителя жанра китайских дорам (изначально японское прочтение английского drama, в современном русском языке используемое для обозначения сериалов, снятых в Восточной Азии). Особое внимание в контексте изучения даосизма можно уделить дораме 2019 года «Неукротимый: повелитель Чэньцин» или «Магистр дьявольского культа» [35]. Сериал относится к жанру китайского фэнтези синься, напрямую отсылающему к древнейшим даосским практикам, философским и медицинским системам, а также боевым искусствам внутренних стилей, развитие которых отражает взаимопроникновение даосизма и буддизма и сотни лет является неотъемлемой частью китайской идентичности и еще одним элементом «мягкой силы» в современной социально-политической реальности. Вновь обратившись к поисковым системам, можно зафиксировать стабильный интерес к даосским практикам, что показывает значительное число даосских центров и групп [9;10; 20; 28].

Интересно, что в России существует институт личных учеников китайских мастеров. Несмотря на то, что ранее закрытые и доступные только посвященным знания о древних психофизических практиках изданы и переведены на многие языки и любой интересующийся имеет возможность с ними познакомиться, передача традиции всё еще не утратила своего значения. Очень редко секреты истинного мастерства передаются представителям не китайской куль-

туры и ханьского этноса, однако в России живут и работают люди, являющиеся настоящими хранителями линии передачи [25; 26].

Как и другие сложные инокультурные феномены, даосизм в российской культуре бытует по-разному. С одной стороны, существует блестящая российская научная школа китаистики, с другой стороны, в массовом сознании даосские практики (цигун, тайцзы-цюань) сливаются с боевыми искусствами (у-шу, кунг-фу), поверхностны и связаны с магией и эзотерикой. Учитывая данную специфику, погружение в глубины можно начать с мелководья массового искусства, например, дорам в жанре синьсь.

1.8. Ограничения

Представленный в статье метод не является универсальным, требует тщательного отбора культурных артефактов. Однако с учётом ограничений метод применим в области увеличения объема знаний о своей и иных культурах, формированию «антропологического взгляда» как базы для повышения уровня межкультурной компетентности.

1.9. Выводы

Успешная межкультурная коммуникация невозможна без высокой степени осознанности, без перевода исторически сложившихся представлений о той или иной культуре, стране, народе на язык современности путем поиска и анализа доступной сегодня информации. Процесс межкультурной коммуникации многогранен, требует как внутренней работы, так и получения внешних, иногда даже физических навыков, например, связанных с положением тела в пространстве. Интересно, что исследования последних лет показали необходимость комплексного обучения межкультурной коммуникации, в том числе обязательное педагогическое сопровождение специалистом по межкультурной коммуникации студентов, проходящих практику или обучающихся в вузах за пределами родной страны. Наилучшие результаты по формированию межкультурной компетентности показывают не просто студенты, проживавшие в инокультурных для них регионах, но студенты, которые параллельно слушали лекции по теории межкультурной коммуникации [30]. Принимая во внимание сложность и необщедоступность получения образования за рубежом для российских граждан, а также перемены, которые принесла пандемия новой вирусной инфекции и закрытие границ, в представленной статье показан один из способов погрузить обучаемого в то, что можно называть условным антропологическим полем. Информантами здесь выступают герои книг и художественных фильмов, от исследователя требуется выработать грамотный диалогичный подход, основанный на балансе знаний о себе и Другом, личного и культурно-исторического опыта, на стремлении не просто узнать как можно больше, но понимать условия создания того или иного культурного артефакта, его востребованности в современном культурном космосе, преображении в массовом сознании носителей разных традиций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Е.А. Детектив в истории культуры: свет и тень в массовом искусстве // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Россия, Новосибирск, 12-13.12.2014. № 7, ч. 2. С. 168–170.

2. Александрова Е.А. Изучение традиционной этнической культуры через семиотический анализ сказочных персонажей (образ лисы в русской и китайской традициях) //Аналитика культурологи. № 1 (19). 2011. С. 230–234.

3. Александрова Е.А. Этнокультурный состав мира. Учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2021. С. 21–30.

4. Амфора, издательство, официальный сайт. Режим доступа: http://www.amphora.ru/books.php?type=serieses, свободный (дата обращения: 10.08.2021).

5. Аркадия, издательство, официальный сайт. Режим доступа: http://arkadia.press/, свободный (дата обращения: 18.08.2021).

6. Ахметшин Э.М. Межкультурные коммуникации как основа формирования профессиональной компетенции студентов вузов // Современное педагогическое образование. 2020. С. 59–61.

7. Гриффин Эм. Коммуникация: теория и практики. Гуманитарный центр, Харьков, 2015.

8. Гулик Р. ван Жемчужина императора. М.: Центрполиграф, 2002. 224 с.

9. Даосизм в Москве. Режим доступа: https://samopoznanie.ru/schools/daosizm_moskva/, свободный (дата обращения: 18.08.2021).

10. Даосизм в современной Москве // Религии Московского региона. Режим доступа: http://relig.moscow/interview/daosizm-v-sovremennoj-moskve/, свободный (дата обращения: 18.08.2021).

11. Звёздные войны. Психология киновселенной / под ред. Тревиса Лэнгли; [пер. с англ. Е. Василенко]. М.: Э, 2016. 320 с.

12. Кведер Ф.В. Особенности социальных представлений жителей России о китайцах (на примере профессиональных китаистов и людей, не имеющих опыта общения с представителями китайского народа) (магистерская диссертация). МГППУ. М., 2021.

13. Краснов И.Л. Культурологический самоанализ в курсе преподавания межкультурной коммуникации // Педагогические мастерские. Киров, 2021. С. 52–54.

14. Леонтович О.А. Теория межкультурной коммуникации в России: состояние и перспективы. URL: http://www.russcomm.ru/rca_biblio/l/leontovich01.shtml, свободный (дата обращения: 18.08.2021).

15. Московский государственный психолого-педагогический университет, магистерская программа «Практическая этнопсихология». Режим доступа: https://mgppu.ru/project/396, свободный (дата обращения: 18.08.2021).

16. Новикова Н.Г., Кортунов В.В., Зорина Н.М., Киреенкова З.А. К вопросу об обучении студентов вузов межкультурным коммуникациям: методический аспект // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. Т. 10, № 1. С. 60–65.

17. Плоть и кость дзен. М.: АСТ, Астрель, 2011. 416 с.

18. Плохих людей нет, официальный сайт проекта Хольм ван Зайчик. Режим доступа: https://orduss.pvost.org/, свободный (дата обращения: 30.08.2021).

19. Пользовательский словарь ассоциаций. Режим доступа: http://www.slovesa.ru/assearch?q=%CA%E8%F2%E0%E9, свободный (дата обращения: 19.08.2021).

20. Принцип Дао. Школа техник постижения Дао Электронный ресурс. Режим доступа: https://daos.moscow/?yhid=6284987794733400063, свободный (дата обращения: 18.08.2021).

21. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие. М.: Юнити, 2015. 233 с.

22. Соловьёва О.В. На стыке социальной психологии, этнопсихологии и культуры: к 70-летию со дня рождения Татьяны Гавриловны Стефаненко (24.11.1949–28.01.2018) // Национальный психологический журнал 4 (36), 2019, С. 28–32.

23. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Учебник. М.: Аспект Пресс, 2007.

24. Толстой Н.И. Славянская этнолингвистика: вопросы теории / Н.И. Толстой, Н.И. Толстая. М.: Институт славяноведения РАН, 2013.

25. Ушу Тунбей / Баринов С.В. Режим доступа: http://datongbei.ru/barinov.html, свободный (дата обращения: 11.08.2021).

26. Ушу Тунбей / Морозов О.А. Режим доступа: http://datongbei.ru/morozov.html, свободный (дата обращения: 19.08.2021).

27. Фань Сяомэй. Формирование культурно-языковой компетенции в преодолении прагматических неудач // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, вып. 4(44). С. 91–95.

28. Центр традиционных даосских учений. Режим доступа: http://taoistsoultherapy.org/masterR.php, свободный (дата обращения: 18.08.2021).

29. Черняк Н.В. История становления научной концепции межкультурной компетенции в отечественной и зарубежной педагогике // Педагогика и психология образования. 2016. № 3. С. 29–39.

30. Behrnd V., Porzelt S. Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad // International Journal of Intercultural Relations. 2012. V. 36, iss. 2. P. 213–223.

31. Judge Dee stories. Режим доступа: http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/Judge%20Dee%20stories/en-en/, свободный (дата обращения: 18.08.2021).

Фильмография

32. Детектив Ди и тайна Призрачного пламени (2010, Цуй Харк, Китай, Гонконг), боевик, детектив, фэнтези. URL: https://www.kinopoisk.ru/film/437599/

33. Детектив Ди и Четыре Небесных Императора (2018, Цуй Харк, КНР, Гонконг), фэнтези, боевик, детектив, приключения. URL: https://www.kinopoisk.ru/film/1045291/

34. Звёздные войны (1977–2019, Джордж Лукас, Ирвин Кершнер, Ричард Маркуанд, Дж.ДЖ. Абрамс, Райан Джонсон, США), научная фантастика, боевик, приключения, детектив. URL: https://starwars.ru/

35. Молодой детектив Ди: восстание морского дракона (2013, Цуй Харк, КНР, Гонконг), фэнтези, боевик, детектив, приключения. URL: https://www.kinopoisk.ru/film/771356/

36. Неукротимый: повелитель Чэньцин (2019, Чан Калам, Стив Чэн, Hengdian World Studios, КНР), драма, исторический, приключения, фэнтези. URL: https://doramy.club/12634-neukrotimyj.html

УДК 811

Александрова Ольга Викторовна, доктор филологических наук, профессор, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Харьковская Антонина Александровна, кандидат филологических наук, профессор, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, г. Самара, Россия

Пономаренко Евгения Витальевна, доктор филологических наук, профессор, МГИМО МИД России, г. Москва, Россия

НОВЫЕ ТРЕНДЫ В СЛОВАРНОМ СОСТАВЕ ГЛОБАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА THE GLM

NEW TRENDS IN GLOBAL ENGLISH VOCABUARY (BASED ON THE GLM PROJECT)

Настоящая статья тематически относится к работам, где рассматриваются вопросы влияния глобализации на пополнение и обновление словарного состава современного английского языка, она базируется на данных, зарегистрированных в рамках проекта «Мониторинг глобального языка», который получил широкую известность как успешный американский проект в сфере новых информационных технологий, ориентированных на работу с масштабными по объему информационными материалами. Значительное внимание уделяется описанию факторов, послуживших стимулом для выбора именно этого проекта в качестве объекта исследования, выполненного группой авторов из трех российских университетов. В статье подробно освещаются критерии, в соответствии с которыми формируется список языковых единиц, обладающих необходимыми характеристиками для включения в дополнения к современным словарям. Эти критерии касаются наиболее важных параметров глобализации, индекса частотности, глубины и широты лингвистической интеграции наиболее популярных англоязычных единиц, которые активно используются в современной коммуникативной практике и т. д. Поскольку цель настоящей статьи заключается в выявлении и систематизации лексических единиц, занимающих топ-позиции в отчетах разработчиков проекта, значительное внимание уделяется вербальным иллюстрациям, демонстрирующим взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов в процессе обновления словарного состава современного английского языка. Достоверность полученных результатов подкрепляется применением приемов сравнительного подхода к изучению нового лексикона, отражающего самые важные тенденции в изменении социальной, культурной жизни современного англоязычного сообщества.

Ключевые слова: *глобализация, языковой универсум, словарные приложения, англоязычное сообщество, новый лексикон.*

Актуальность проблематики человеческого фактора в контексте лексикографии в научных доктринах и проектах, посвященных толкованию универсальных категорий и их взаимодействию [1-3] предопределяется многими факторами, однако наиболее значимым среди них следует признать человеческий фактор, поскольку именно человек во всем многообразии своих физиологиче-

ских, социальных, психологических, гендерных, геополитических, нейролингвистических и других характеристик способен обеспечить постоянно обновляющиеся технологии измерения нашего бытия и существования в терминах пространства и времени. Учитывая эти обстоятельства, тему настоящей работы мы формулируем следующим образом: «Новые тренды в словарном составе глобального английского языка: на материале проекта The GLM».

В современной науке о языке считается аксиомой тезис о том, что изменение является стимулом для развития любого языка, включая английский язык, который на сегодняшний день, по мнению специалистов в области лексикографии, занимает лидирующие позиции в мировом коммуникативном универсуме. Однако оживленные дискуссии по поводу будущего этого универсального на сегодня инструмента международного общения требуют постоянного подкрепления фактическими данными, которые базируются на использовании новых информационных технологий. Если раньше выпуск словарных приложений требовал довольно продолжительной подготовки, то в рамках проекта The GLM словарные обновления и списки слов для словарных приложений, как правило, появляются с регулярностью трижды в год. Такая оперативность объясняется усовершенствованным потенциалом аппаратуры, обеспечивающей валидные результаты в ходе исследования маркеров составляющих концептосферы обновленного лексикографического пространства, с одной стороны, а с другой, – перемещениями индекса частотности языковых единиц в пределах фрагментов, объединяющих наиболее частотно использующиеся в коммуникативной практике как носителей английского языка, так и теми пользователями, которые применяют английский язык как второй государственный язык или как иностранный.

Представляется уместным прокомментировать ситуацию относительно будущего английского языка в формате различных вариантов и диалектов. Как справедливо заметил гуру современной англистики Давид Кристалл, выступая перед студентами с мини-лекцией “Will English Always Be the Global Language?”, не только у китайского языка, но и у испанского, у арабского в наши дни есть весьма радужные перспективы лидерства по тем или иным причинам, которые определяются прежде всего устремлениями человека к национально-культурной самоиндентификации в условиях всемирного коммуникативного универсума. На сегодняшний день во всемирном марафоне с участием всех англоговорящих людей на нашей планете, когда на финише маячит главный приз – самодентификация, несомненно, доминируют американцы со своим American English. Однако понимая, что голословные заявления о лидерских лингвистических амбициях не могут убедить всемирную общественность, требующую научных доказательств, базирующихся на современных технологиях, подтверждающих достоверность информации, авангардные представители американского научного сообщества активно работают в сфере новых информационных технологий, которые успешно применяются для анализа так называемых

Big Data, что в настоящее время является объективным инструментарием для ранжирования масштабных языковых предпочтений.

Наряду с регулярными дополнениями к хорошо известным лексикографическим изданиям как в бумажном, так и в виртуальном формате широкое распространение сегодня получил проект The Global Language Monitor, в рамках которого команда под руководством Поля Пейяка, чей авторитет в мире цифрового обеспечения коммуникации единодушно признается специалистами, считается одним из наиболее удачных именно из-за оперативности сбора данных и доступности лексикографической информации. Несомненным достоинством этого проекта следует признать регулярность информационных отчетов, на страницах которых систематически с 2000 года публикуются данные об обновлении мирового вербального пространства, свидетельствующие о постоянном изменении языка, о смене социальных, политических, исторических, научных приоритетов, что отвечает вызовам нашего времени, в частности вызовам XXI века. Дополнительным аргументом в пользу использования данных именно этого проекта в исследовательских целях является то, что его продукт отражает тенденции лингвистического пространства, в границах которого английский язык не ограничивается рамками британского варианта английского языка, но представляет собой конгломерат самых разнообразных вариантов, диалектов, говоров и наречий, формирующих глобальный общеанглийский коммуникативный универсум.

Следует заметить, что современные языковеды пришли к выводу о снижении роли английского языка, которым пользуются на Британских островах в XXI веке, в обновлении словарного состава современного английского языка за счет неологизмов. Так, в отчетах разработчики этого проекта пишут, что новое слово появляется каждые 9 минут, около 14.7 слов возникают ежедневно, а ежегодный прирост словаря за счет неологизмов равен 5 400 единицам. Далее разработчики сообщают, что сегодня каждый год десятки тысяч неологизмов со всех уголков планеты пополняют словарный состав английского языка, однако, по их наблюдениям, только те единицы, которые входят в корпус 5 400 единиц, обладают устойчивостью, которая позволяет им стать полноправными членами таких лексикографических изданий, как the Oxford English Dictionary, Collins, MacMillan, Webster’s Unabridged, American Heritage Dictionary и др. словарных монстров. Практически все крупные лексикографические издания руководствуются собственными критериями по отбору языковых единиц, ежегодно обновляющих глоссарии словарных Приложений, однако наиболее четкие формулировки таких критериев предлагаются разработчиками проекта The GLM, что также свидетельствует о серьезной научной платформе этого проекта. По мнению авторов-разработчиков этого проекта, языковая единица должна удовлетворять трем критериям, чтобы быть включенной в англоязычный корпус наиболее популярных языковых единиц. Эти критерии формулируются как глубина, широта и дискурсивная принадлежность, что предполагает: как минимум 25 000 цитирований в самых различных контекстах (интернет-тексты, художественные и массмедийные тексты, телетексты, виртуальные научные публикации и т. п.); функциони-

рование слов в географически удаленных друг от друга источниках; языковая единица должна использоваться в самых различных в культурном отношении фрагментах, в контекстах разнообразной производственной тематики она должна функционировать в демографически маркированных текстах, что повышает достоверность смыслового содержания языковых единиц.

Принимая во внимание динамику трансформаций в сфере глобальной англоязычной коммуникации, отвечающей вызовам современного социума, цель настоящей работы заключается в систематизации вербальных маркеров функционального пространства словарных списков, составленных по итогам сравнительного анализа данных за период с 2016 по 2020 год.

Следуя традиции систематизировать языковые единицы в процессе индексирования и распределения языковых единиц с учетом их структурных и семантических характеристик, для наглядной презентации мы отобрали однословные лингвистические примеры (bigly, covid) и имена собственные (Donald Trump), а также фразы, которые отражают тенденции и специфику социально-политической жизни англоязычного социума в период глобализации (Make America Great Again).

Top Words – 2016

1. Bigly – things trending larger … bigly.

Almost everything trended bigly thus far in 2016 from politics and foreign affairs, to terrorism and gun violence.

2. Brexit – the British Exit from the European Union provides a new vocabulary for future political breakups: Scotxit, Quebecxit and, even, Texit.

3. Non-binary – A legal term for a gender identity between male and female

Top words – 2020 (данные официально публикуются в 2020г., но включают и языковые единицы, прондексированные в первые три месяца 2021г.)

1 Covid The shorthand for Covid-19 has the largest number of citations ever recorded in the 21st century.

2 Covid-19 The name of the virus caused by the SARS CoV-2 by WHO's International Classification of Diseases (ICD).

3 Coronavirus SARS-CoV-2 full name of virus that causes Covied-19.

Top Phrases – 2016

1. Make America Great Again
2. When they go low, we go high
3. The Electoral College

Top Phrases – 2020

1. Face mask – a face covering that helps halt the spread of Covid-19 to varying degrees depending on the material and number of layers

2. Social Distancing – the distance individuals should keep from each other to lessen risk of virus transmission, usually about 2 meters or six feet.

Top Names – 2016

1. Donald Trump.
2. Vladimir Putin.

3. Neil Gorsuch – is an associate justice of the Supreme Court of the United States. He was nominated by President Donald Trump on January 31, 2017, and has served since April 10, 2017.

Top Names – 2021

1. Donald Trump – the 45th American President
2. George Floyd – George Floyd, a black American, was killed by a Minneapolis police officer kneeling on his neck for eight minutes. His death sparked global protests.
3. Joe Biden – the 46th President of the USA

Из приведенного списка 2020, который включает 50 языковых единиц, следует, что 60 % языковых единиц из первой десятки ассоциируются с медицинской тематикой, а остальные 40 % представлены единицами, семантика которых отражает релевантные для социума XXI века события и тренды, связанные, например, с широкомасштабной борьбой Китая и США за торговые рынки, которая осложняется последствиями международного масштаба.

Лингвокультурная панорама вербального пространства, сформированного составляющими из рассматриваемого списка, наряду с тенденцией к медикализации, позволяет обнаружить значительное присутствие имен собственных, среди которых особенно отчетливо наблюдается активность единиц, представленных группой имен собственных личных, которые обозначают имена политических деятелей (республиканец Donald Trump – действующий на момент обновления списка президент США, Joe Biden – кандидат в президенты от демократов. Глобальный английский в сфере имен собственных, обозначающих названия неодушевленных предметов, организаций, отражающих политическое состояние американского общества в 2020 году XXI столетия, также показывает убедительные примеры вербализации политической концептосферы, причем имена существительные собственные из этой подгруппы не ограничиваются только употреблением в изолированном виде, но достаточно высокая степень их адаптации к политическим реалиям современной американской действительности подтверждается включением в состав устойчивых словосочетаний, часть которых имеет синонимичные обозначения в сокращенном формате, что еще более явно демонстрирует способность имен собственных из глобального английского реализовать свой потенциал и упрочить свои позиции в обновленном фрагменте словарного состава современного английского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Банщикова М.А., Орешко В.М. О процессах лингвистической глобализации и интернационализации в современном обществе // Вопросы прикладной лингвистики. РУДН. 2014. № 15–16. С.10–17.

2. Zabotkina V.I., Konnova M.N. Dynamics of value systems in Anglo-American and Russian conceptual world views: a temporal perspective // SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts. 2018. V. 5, iss. 3.6. P. 195–200.

3.Crystal David “Global Understanding for Global English // Global English for Global Understanding // Summaries of the International Conference. M., 2001. P. 3.

УДК 377

Варламова Алена Михайловна, преподаватель,
Ижевский промышленно-экономический колледж, г. Ижевск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE TO STUDENTS OF THE SPECIALTY "LAW ENFORCEMENT"

В статье рассматривается вопрос использования интерактивных методов в обучении английскому языку студентов специальности «Правоохранительная деятельность». Целью статьи явился анализ и выявление основных видов и характеристик интерактивных методов обучения, а также описание примеров их использования в образовательном процессе. Результаты: в статье представлены виды интерактивных методов обучения, показаны примеры их использования в учебном процессе. Выводы: автор показывает необходимость использования интерактивных методов в учебном процессе для освоения программы дисциплины «Иностранный язык» в соответствии с требованиями ФГОС СПО по специальности 40.02.02 «Правоохранительная деятельность».

Ключевые слова: *интерактивные методы обучения, Федеральный государственный образовательный стандарт, среднее профессиональное образование, метод проектов, ролевая игра, кейс-стади, дискуссия*.

В настоящее время знание по крайней мере одного иностранного языка является неотъемлемой частью профессиональной деятельности представителей многих профессий, в том числе сотрудников правоохранительных органов. Стремительное развитие сети Интернет, тенденция к глобализации, туризм и открытие границ между странами подразумевает ситуации, в которых у сотрудников правоохранительных органов может возникнуть необходимость в профессиональной и межкультурной коммуникации на иностранном языке. Наиболее востребованным в этой ситуации является владение именно английским языком. Таким образом, значимость изучения английского языка в профессиональном учебном заведении растет.

Одним из пунктов требований к условиям реализации программы подготовки специалистов среднего звена согласно ФГОС СПО является использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в целях реализации компетентностного подхода. В качестве примера приводятся компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги, групповые дискуссии.

Вопросам обучения с применением интерактивных методов посвящены работы Ю.К. Бабанского, А.А. Вербицкого, Ю.Ю. Гавронской, Л.К. Гейхман,

Б.С. Гершунского, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, М.В. Кларина, Т.С. Паниной, Е.С. Полат, В.А. Сластенина, Г.П. Щедровицкого, Д.Б. Эльконина и др. Анализ этих работ позволяет сделать вывод о том, что основной особенностью интерактивных методов обучения является активное взаимодействие между обучающимися и преподавателем в процессе самостоятельного добывания знаний обучающимися, при котором преподаватель только направляет, подсказывает, консультирует, но не дает готовые варианты решения проблемы. В этой ситуации обучающиеся становятся активными участниками образовательного процесса, что положительно влияет на развитие их творческих способностей и повышение мотивации к обучению.

Рассмотрим основные виды интерактивных методов обучения. Следует отметить, что вопросам классификации активных и интерактивных методов обучения посвящены работы таких исследователей, как Ю.С. Арутюнов, О.С. Анисимов, О.А. Голубкова и А.Ю. Прилепо, Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова, С.С. Кашлев, Л.И. Корнеева, И.В. Курышева и др. Данные исследователи представляют различные классификации интерактивных методов обучения в зависимости от выделяемого основания (например, И.В. Курышева предлагает «…разделить интерактивные методы обучения на три большие группы на основании сред взаимодействия: интерактивные методы в среде “ученик–ученик–учитель”; среде “ученик–компьютер–учитель”; в среде “ученик-учебник-учебное пособие”») [1, с. 162].

На основе анализа исследований вышеприведенных авторов можно выделить следующие интерактивные методы:

– ролевая игра;
– игра-драматизация;
– учебная деловая игра;
– игровое проектирование;
– исследовательская деловая игра;
– организационно-деятельностная игра;
– дебаты;
– диспуты;
– дискуссии (например, «Аквариум»);
– мозговой штурм;
– кейс-стади;
– проектный метод;
– тренинговые методы;
– методы обучения в сотрудничестве (например, «Пила»).

Чем больше альтернативных методических решений, тем плодотворнее поиск новых путей обучения иностранному языку в целом. При этом наиболее эффективными представляются идеи об обучении не просто языку, а иноязычной культуре в широком смысле этого слова.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования по специальности 40.02.02. «Право-

охранительная деятельность» при реализации программы общего гуманитарного и социально-экономического цикла по дисциплине ОГСЭ.03. «Иностранный язык» формируются общие компетенции (ОК 1-10).

К концу курса изучения иностранного языка студенты этой специальности должны:

– уметь: читать и переводить (со словарем) иноязычную литературу по профилю подготовки; самостоятельно совершенствовать устную и письменную речь, пополнять словарный запас;

– знать: лексический (1200–1400 лексических единиц) и грамматический минимум, необходимый для чтения и перевода (со словарем) иностранных текстов профессиональной направленности [4, с. 8].

С этой целью при обучении английскому языку студентов специальности «Правоохранительная деятельность» применяются разнообразные формы интерактивных методов, некоторые из которых будут представлены ниже.

Широкое применение на уроках английского языка находит *метод проектов*. Н.Ю. Пахомова отмечает, что «…учебный проект, с точки зрения учащегося, – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей» [2, с. 11]. На первом курсе обучения в рамках усвоения программы среднего общего образования студенты выполняют групповые проекты на английском языке «Экскурсия по родному городу» и «Путеводитель по родному краю». Целью выполнения этих проектов является достижение личностных, метапредметных и предметных результатов освоения базового курса иностранного языка, представленных в ФГОС среднего общего образования.

Личностные результаты:

1) патриотизм, уважение к своему народу, гордость за свой край;

2) навыки сотрудничества со сверстниками, взрослыми в образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности [3, с. 6].

Метапредметные результаты:

1) умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности, самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности;

2) умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывая позиции других участников, эффективно разрешать конфликты;

3) умение использовать средства информационных и коммуникативных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач [3, с. 7].

Предметные результаты:

1) формирование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

2) достижение порогового уровня владения английским языком, позволяющего общаться в устной и письменной формах, как с носителями английского языка, так и с представителями других стран, используя английский язык как средство общения [3, с. 9].

Итогом выполнения данных групповых проектов является защита презентаций. Готовый продукт – это экскурсия на английском языке, которую представляют учащиеся в рамках защиты проекта. При выполнении проекта учащиеся знакомятся с уже имеющимися на рынке услугами и предпринимают попытку представить оригинальный, интересный и конкурентоспособный продукт. При подведении итогов и выставлении оценки применяется рейтинговая система, при которой оценку по заранее объявленным критериям дают не только преподаватель, одногруппники, приглашенные эксперты, но и производится самооценка. Исходя из общих баллов подводится итог.

Эффективным методом обучения в сотрудничестве зарекомендовал себя *Jigsaw «Пила»* (в некоторых источниках также встречается в варианте *«Мозаика»* или *«Головоломка»*). Этот подход в организации кооперативного обучения был разработан профессором Элиотом Аронсоном в 1978 году и назван *Jigsaw* (в дословном переводе с английского – ажурная пила, машинная ножовка). Этот метод применяется в рамках изучения темы «Конституция». Можно выделить следующие этапы проведения:

1. Студенты организуются в группы по 4–5 человек для работы над заданием, которое разбито на отдельные темы. Каждый член микрогруппы находит материал по своей части.

2. Затем студенты, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных микрогруппах, встречаются и обмениваются данной информацией как эксперты по данному вопросу. Этот этап называется «Встреча экспертов».

3. После обмена информацией эксперты возвращаются в свои микрогруппы и обучают ее участников всему новому, что узнали сами от других членов микрогрупп. Те в свою очередь докладывают о своей части задания. Студенты заинтересованы в том, чтобы их партнеры по команде добросовестно выполнили свое задание, так как это отражается на их итоговой оценке. Отчитываются по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. Преподаватель ведет учет баллов.

4. На финальном этапе преподаватель может попросить любого члена команды ответить на вопросы по обсуждаемой теме.

Таким образом, в условиях сотрудничества без получения информации напрямую от преподавателя происходит эффективное усвоение новой темы.

В рамках изучения темы «Криминальные истории» проводится *ролевая игра-драматизация* «Судебное заседание». Предварительно перед проведением игры необходимо провести обсуждение рассказа из серии «Приключения Шерлока Холмса» Артура Конана Дойла «Союз рыжих» (англ. The Red-Headed League).

Роли в игре следующие:

1. Судья (The judge).
2. Секретарьсуда (The court reporter).
3. Судебный пристав (The bailiff).
4. Прокурор (The prosecutor).
5. Истец (The plaintiff).
6. Адвокат (The lawyer).
7. Ответчик (The defendant).
8. Свидетели (Witnesses).

Функции участников следующие:

1. Судья представляет дело присутствующим и следит за правильным проведением судебного процесса.

2. Секретарь суда документирует судебный процесс и принимает клятву о правдивых показаниях.

3. Судебный пристав контролирует судебный процесс.

4. Прокурор представляет сторону обвинения, допрашивает свидетелей обеих сторон.

5. Истец дает показания против обвиняемого, отвечает на вопросы адвоката и прокурора.

6. Ответчик дает показания и отвечает на вопросы адвоката и прокурора.

7. Адвокат выступает в защиту подсудимого.

8. Свидетели высказываются по теме и отвечают на вопросы.

В качестве примера применения метода *кейс-стади* можно привести урок, на котором ведется разбор практического кейса, описывающего реальную жизненную ситуацию, *Code of Conduct for United States Judges* «Правила поведения судей в Соединенных Штатах». Разбор данного кейса проходит в 5 этапов:

– ознакомление студентов с текстом кейса;

– анализ кейса;

– организация обсуждения кейса, дискуссии, презентации;

– оценивание участников дискуссии;

– подведение итогов дискуссии [5, с. 206].

Результатом разбора данного кейса можно считать формирование следующих компетенций:

1. Общих:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Понимать и анализировать вопросы ценностно-мотивационной сферы.

ОК 3. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 6. 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 7. 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

2. Профессиональных:

ПК 1.1. Юридически квалифицировать факты, события и обстоятельства. Принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом.

При изучении темы «What is law?» применяется *метод дискуссии*. Как отмечают исследователи, основная цель преподавателя при организации дискуссии – развить у обучающихся навык построения высказываний убеждающего типа. Тема дискуссии *"Laws are like cobwebs, which may catch small flies, but let wasps and hornets break through"* («Законы подобны паутине, которая может ловить маленьких мух, но позволяет осам и шершням прорываться сквозь нее») (from "A Critical Essay upon the Faculties of the Mind" (1707) by Jonathan Swift) объявляется заранее, в качестве домашнего задания, таким образом, обучающиеся имеют возможность обдумать это высказывание. Перед проведением дискуссии студенты делятся на микрогруппы из 4-5 человек. В каждой из микрогрупп определяется спикер, оппонент и эксперты. Спикер, занимая лидирующую позицию в микрогруппе, организует обсуждение и представляет результат дискуссии. Задача оппонента – внитательно прослушать все позиции спикеров и сформулировать вопросы по представленной спикерами информации. Эксперт формулирует оценочное суждение о результатах дискуссии в своей микрогруппе и сравнивает их с позицией других микрогрупп.

Анализируя представленный выше практический опыт применения интерактивных методов обучения английскому языку, можно сделать вывод, что их использование формирует мотивированный интерес студента к английскому языку, содействует формированию иноязычной коммуникативной компетенции, способствует более эффективному освоению учебного материала согласно Федеральному государственному образовательному стандарту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курышева И.В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 112. С. 160–164.

2. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005. 112 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 413). 41 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 40.02.02 «Правоохранительная деятельность» (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 мая 2014 г. № 509). 31 с.

5. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Применение метода «кейс-стади» в обучении иностранному языку студентов-юристов неязыкового вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 2(56): в 2 ч. Ч. 2. С. 204–207.

УДК 377.1

Газизова Альфия Ильдусовна, доктор педагогических наук, профессор, Казанский институт (филиал) Всероссийского университета юстиции (РПА Минюста России), г. Казань, Россия

Сираева Марина Наилевна, кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

TO THE ISSUE OF MULTILINGUAL PERSONALITY FORMATION IN LIGHT OF UNIVERSITY LEARNING ENVIRONMENT HUMANITARIZATION

В статье раскрыты особенности российской системы образования на современном этапе развития общества, определены принципы перехода от классической парадигмы образования к инновационной, наддирективной, гуманистической (проектный характер образования, инновационность обучения, интеграция гуманитарного и технического естественнонаучного знания, формирование гуманитарной образовательной среды вуза). Гуманитаризация рассмотрена как приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, направленное на формирование личностной зрелости обучаемых, в том числе посредством языкового образования как государственной и общественной ценности, и в соответствии с потребностями профессионального общения в разнообразном социокультурном пространстве. Авторами обозначена значимость формирования поликультурной личности; актуальность и направления языковой образовательной политики (интеграция российской системы образования в общеевропейское образовательное пространство и занятие в этой системе конкурентной позиции; вхождение в глобальное / региональное экспертное сообщество, разделяющее общую идеологию и культуру, обеспечивающее выработку общего метаязыка, общего понимания содержания образования и его результатов и др.), обусловливающие развитие полиязычия.

Авторами раскрыты факторы, обусловливающие актуальность формирования полиязычной личности в современном мире (глобализация, информационные технологии, деловые, научные и образовательные контакты); значение понятия полиязычой личности, цель полиязычного образования личности (речевая; коммуникативная, словарная); авторами выделены составляющие и уровни языковой личности (вербально-семантический, тезаурусный, мотивационный), отражена структура полиязычной компетенции (лингвистическая, коммуникативная, дискурсивная и др.); рассмотрены перспективные направления повышения эффективности формирования полиязычной компетенции обучающихся в условиях гуманитаризации высшего образования.

Ключевые слова: *полиязычное образование, полиязычая личность, полиязычная компетенция, образовательная среда, гуманитаризация высшего образования.*

Образование является одним из основных системообразующих институтов общества, реализующих широкий спектр общественно значимых функций и

находящихся под влиянием происходящих общественных трансформаций. Особенностью образования в современном мире является то, что оно одновременно выступает одним из самых консервативных институтов, сохраняющих и воспроизводящих традиционные формы и отношения, а с другой, – оно всё более становится центром воспроизводства наиболее значимых инноваций и передовых практик, определяющих перспективы развития общества [8].

Анализ современной научно-педагогической литературы позволяет заключить, что в российской системе образования наблюдается смещение вектора развития от экстенсивного к интенсивному. От классической парадигмы образование постепенно переходит к инновационной, наддирективной, гуманистической, в связи с чем его основными принципами становятся: проектный характер образования, инновационность обучения, интеграция гуманитарного и технического естественнонаучного знания, формирование гуманитарной образовательной среды вуза [5].

Гуманитаризация образования предполагает обеспечение непрерывной связи мировоззренческой, специальной и гуманитарной подготовки; формирование широкого общекультурного кругозора за счет интеграции гуманитарных знаний с естественнонаучными и вовлечения студентов в творческую деятельность, реализуемую в студенческих объединениях, клубах, художественных студиях и т. д. [7].

Отечественные исследователи сходятся во мнении, что гуманитаризацию образования целесообразно связывать с таким подходом, который направлен на приоритетное развитие человеческого начала, на «очеловечивание» образования. Исходя из того, что человеческие ориентиры задаются культурой, гуманитаризация предполагает разработку и реализацию системы мер, направленных на акцентирование культурных начал в образовании, то есть на формирование зрелой личности, обладающей необходимым духовным потенциалом, способной «поставить себя во все-связь», в «традицию» (М.К. Мамардашвили) и готовой к самостоятельным созидательным действиям [6].

Одним из ключевых направлений формирования зрелой личности представляется совершенствование языкового образования, формирования поликультурной, полиязычной личности. Независимо от выбора будущей специальности от каждого из обучающихся требуются знания и умения грамотно и эффективно использовать языковые средства для извлечения, обработки, транслирования информации в соответствии с потребностями профессионального общения в разнообразном социокультурном пространстве, поддерживать и развивать профессиональные контакты, постоянно пополняя знания из различных источников.

В этой связи языковая образовательная политика является, несомненно, существенной составляющей общей политики в сфере образования, как в плане решения экономических и социальных задач, так и в поддержании демократического гражданства и ощущения причастности к Европейскому сообществу.

Современные официальные документы по отечественной образовательной политике показывают, что в качестве ключевых целей и направлений являются:

интеграция российской системы образования в общеевропейское образовательное пространство и занятие в этой системе конкурентной позиции; вхождение в глобальное/региональное экспертное сообщество, разделяющее общую идеологию и культуру, обеспечивающее выработку общего метаязыка, общего понимания содержания образования и его результатов. Данные императивы подчеркивают значимость высокого уровня языковой, поликультурной подготовки специалистов, важность поддержки разнообразных социальных партнерств и сотрудничества в рамках двусторонних и многосторонних моделей между образовательными учреждениями России и зарубежья, между высшим и средним профессиональным образованием и другими институтами общества, между российскими и зарубежными социальными институтами, что определенно обусловливает обращения к вопросам формирования полиязычной личности.

В последние годы вопросы формирования полиязычной личности и полиязычной компетенции всё чаще становятся темой научных статей, семинаров и научно-практических конференций. Повышение интереса к проблемам полиязычного образования, иноязычной коммуникации, связанным с освоением, в частности, третьего и более языков, обусловлено разными факторами, в том числе глобализацией, расширением информационного и научного пространства, развитием новых информационных технологий, цифровизацией образования, укреплением деловых, профессиональных и личных контактов и др. Очевидно, что владение несколькими языками позволяет занять человеку в обществе более престижное в социальном отношении положение, открывает доступ к ресурсам мирового значения, делает специалиста конкурентоспособным в национальном и в мировом масштабах [5].

Согласно исследованиям полиязычие как основа формирования поликультурной личности означает «употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего государства); употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [2]. Эффективность формирования такой поликультурной личности во многом обусловлена эффективной организацией процесса обучения, воспитания и развития индивида как полиязыковой личности на основе одновременного овладения несколькими языками.

Немаловажно также внедрение и совершенствование методик и технологий преподавания языков, которые способствуют становлению активного носителя нескольких языков и формированию «личности речевой – комплекс психофизиологических свойств, позволяющих индивиду осуществлять речевую деятельность одновременно на нескольких языках; личности коммуникативной – совокупность способностей к вербальному поведению и использованию нескольких языков как средства общения с представителями разных лингвосоциумов; личности словарной – совокупность мировоззренческих установок, ценностных направленностей, поведенческого опыта, интегрированно отраженных в лексической системе нескольких языков» [1]. Полиязычный человек опреде-

ленно должен свободно говорить, понимать и уметь пользоваться неродными языками в различных ситуациях общения, периодически повышать свой уровень межкультурной коммуникации и языковой подготовки.

Здесь актуально выделить, на основе исследований Ю.Н. Караулова, уровни сформированности языковой личности: *вербально-семантический уровень, тезаурусный уровень, мотивационный уровень,* как ориентиры к осуществлению полиязычной подготовки [4].

Вербально-семантический уровень полиязычной личности предусматривает: готовность к произношению, восприятию и различению звуков, звукосочетаний разных языков; готовность различать границы слов, чувствовать, различать специфику ударения; готовность различать интонационные конструкции усваиваемых языков; готовность к номинациям, используя знаковую систему трех языков (рецепция лексики, осуществление выбора слов, употребление лингвистической терминологии на изучаемых языках).

Тезаурусный уровень полиязычной личности предусматривает: готовность к устной речи на изучаемых языках; владение нормами орфографии; готовность к письменной речи; готовность понимать и воспроизводить в речи грамматические модели; качество чтения и пересказа (готовность производить и воспринимать тексты повседневного использования, то есть владение обыденным языком; владение темпом спонтанной речи; готовность поддержать диалог, различать реплики, задавать вопросы; готовность пересказать прочитанный текст; готовность рассказать в объеме программы и высказать собственное суждение по теме.

Уровни сформированности полиязычной личности условны и могут иметь самые различные сочетания, в том числе при изучении языковых предметов, значительно повышающих качество полиязычия.

Приобщение обучающихся к мировой культуре средствами нескольких языков, когда изучаемые языки выступают в качестве способа постижения сферы специальных знаний и усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов, является основой формирования полиязычной компетенции.

Согласно исследованиям полиязычная компетенция представляет собой не только владение несколькими иностранными языками, это – единая сложная, часто асимметричная конфигурация компетенций, на которую опирается обучающийся. Среди слагаемых полиязычной компетенции выделяются:

– лингвистическая компетенция (владение системой фонетических, лексических, морфологических, синтаксических сведений об изучаемых языках по их уровням);

– коммуникативная компетенция, в которую входят социолингвистическая компетенция (использование и преобразование языковых форм, исходя из ситуации общения);

– дискурсивная компетенция (способность понимать и порождать связные высказывания в коммуникации);

– стратегическая компетенция (способность прибегать к наиболее эффективной стратегии общения);

– социокультурная компетенция (желание вступать в общение с другими);

– межкультурная компетенция (ряд поведенческих качеств личности при коммуникации с представителями разных культур).

Данная структура полиязычной компетенции отражает совокупность качеств индивида для решения определенных лингводидактических задач, направленных на формирование общеязыковой, поликультурной, социокультурной, межкультурно-переводческой качеств обучающихся.

Полиязычная компетенция делает возможной и успешной деятельность по самостоятельному овладению основами незнакомых ранее языков, в связи с чем компетенция полиязычия может рассматриваться как способность к изучению иностранных языков, владение «чувством языка», желание и умение самостоятельно изучать иностранные языки.

Владение системой лингвистических знаний, умение выявлять сходное и различное в лингвистической организации различных языков, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий, владение развитой познавательной способностью совершенствует понимание методов и процесса изучения иностранных языков и развивает способность общаться и действовать в новых ситуациях.

Тема полиязычного образования в вузе достаточно актуальна и сопряжена с решением ряда проблем, связанных с планированием, определением стратегических и тактических целей, содержанием, а также с несовершенством существующих методик и технологий. Разработка комплекса взаимосвязанных по ресурсам и срокам мероприятий, охватывающих структуру, содержание и технологии обучения, во многом может способствовать эффективному формированию полиязычной компетенции студентов. На наш взгляд, наиболее эффективными представляются следующие направления: разработка учебно-методических комплексов, пособий, учебников, разговорников на иностранном языке; пополнение электронной базы полиязычной учебной, методической, научной, справочной литературой и мультимедийными материалами; внедрение уровневой модели изучения языков; формирование целевых групп с интенсивным изучением иностранных языков; разработка технологических подходов, инновационных методик полиязычного образования; повышение квалификации преподавателей на курсах по полиязычию; организация языковых курсов (по уровням владения иностранным языком) для будущих полиязычных преподавателей; привлечение зарубежных специалистов в рамках международного сотрудничества и программ академической мобильности.

Формирование полиязычной компетенции – процесс сложный и длительный, его эффективность во многом обусловлена продуманной организацией работы в данном направлении, преодолением трудностей психологического и лингво-педагогического характера, связанных с индивидуальными особенностями личности обучающегося, уровнем его языковой подготовки. Преподава-

телю важно научиться самостоятельно работать и повышать свою профессиональную компетенцию: переводить основное содержание, исследовать дополнительную литературу, сопоставлять информацию, анализировать, синтезировать, давать оценку событиям, и главное – развивать полиязычное мышление, что значимо в формировании поля культуры полиязычия, необходимой для построения конкурентноспособного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бейсханова С.А., Магауина Г.М. Полиязычное образование как инструмент становления компетентного специалиста // Вестник ТГПУ. 2013. №9 (137). С. 90–91.

2. Зограф Г.А. Многоязычие. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 303 с.

3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.

4. Логинова Г.Е. Проблемы гуманитаризации высшего образования в современной России // Вестник Кемеровского государственного университета. Электронный научный журнал. 2015. № 4 (64), т. 1. URL: http://vestnik.kemsu.ru/jour/article/view/845/862 (дата обращения: 23.08.2018).

5. Панфилова В.М., Панфилов А.Н., Газизова А.И. Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание // Фундаментальные исследования. 2015. № 2. С. 3164–3169.

6. Региональная экономика: учебник / под ред. В.И. Видяпина, М.В. Степанова. М.: ИНФРА-М, 2007. 686 с.

7. Сираева М.Н. Взаимосвязь национальной и региональной систем образования в контексте гуманитаризации высшей // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6. С. 169–174.

8. Тенденции развития высшего образования в мире и в России. Аналитический дайджест-доклад. М.: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2021. 199 с.

УДК 377.1

Волкова Виктория Владимировна,
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ИСПОЛНЕНИЯ ТАНГО КАК НЕВЕРБАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ В РАЗНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ

Статья посвящена рассмотрению танца как невербальной речевой практики на материале танго. Исследование проводится на большом видеоматериале методом дискурсивного анализа применительно к невербальным текстам и в сопоставительном плане полученных данных в трех культурных пространствах (Аргентина, Франция, Россия) с целью выявления сходств и различий в исполнении танца танго. В ходе дискурсивного анализа дается описание ситуации данной невербальной речевой практики, рассматриваются субъекты танца как коммуникативного события и план содержания невербального речевого сообщения. Для анализа предметного аспекта плана содержания танго выделено и описано 14 содержательных элементов языка танго. Это позволило провести сопоставительный анализ исполнения танго в трех культурных традициях – Аргентина, Франция и Россия. Выявлены сходные черты и специфика его исполнения представителями каждой из традиций.

Ключевые слова: *дискурсивный анализ, танец, аргентинское танго, невербальный текст, жест.*

Наш исследовательский интерес направлен на рассмотрение танца как невербальной речевой практики, а именно, танцевального текста как продукта и процесса невербальной речевой деятельности, и его изменении в зависимости от культурного пространства, в котором реализуется этот текст. В данной статье танец как невербальный текст рассматривается на примере аргентинского танго, реализованного в культурных пространствах Аргентины, Франции и России.

Танец – это социальная коммуникативная практика, которая существовала с древних времен, присутствовала и присутствует во всех сферах жизни человека [Джиоти, 2018, с. 240] Существует ряд трудов и исследований, в которых танец рассматривается как знаковая система (Лотман Ю.М., Бахтин М.М., Крейдлин Г.Е.). Особенность танца в том, что он понятен большинству людей. Аргентинское танго или танго Риоплантес, относится к категории социальных танцев, где коммуникация является центральным элементом. Кроме того, танец интересен тем, что появился не только как универсальный, но и зачастую единственный способ коммуникации и выражения чувств, когда вербальное общение было невозможно по причине языкового барьера. Суть танца танго – это встреча двух субъектов, двух авторов, где мужчина предлагает свой танцевальный текст, а женщина следует, но не только воспроизводит, а интерпретирует и создает свой собственный. «Каждый текст предполагает общепонятную (то есть условную в пределах данного коллектива) систему знаков, язык (хотя бы язык искусства). Если за текстом не стоит язык, то это уже не текст, а естественно-натуральное (не знаковое) явление, например, комплекс естественных криков и

стонов, лишенных языковой (знаковой) повторяемости» [Бахтин, 1986, с. 299] Язык танца – невербальный язык, и принадлежит к знаковой системе искусства. Крейдлин Г.Е. относит танец к художественной подсистеме невербальных языков, и определяет его как «особую область культуры со своим невербальным знаковым кодом, со своим этикетом и церемониалом», который «также как и речь и язык воспроизводят определенную систему представлений человека, его национальную культуру» [Крейдлин, 2011, с. 43] Когда невербальный текст танца реализуется в конкретном культурном пространстве проявляются скрытые аспекты культуры. [Ворожцова, 2007, с. 74] Невербальный текст танго становится не только общением между исполнителями танца, но и общением между культурными традициями исполнителя и культурными традициями танца, между культурными контекстами пространства и культурными контекстами танца [Лотман, 1992, с. 130-133.].

Метод исследования и интерпретации текста в конкретных условиях и культурно историческом контексте – анализ дискурса. Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь». Дискурс рассматривает «текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в понятийном аспекте; как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [Арутюнова,1990, с. 136]

Цель нашего исследования – выявление сходства и различий невербального текста танца в разных культурных пространствах.

Метод исследования – дискурсивный анализ речевой практики, который изучается с позиции следующих структурных элементов:

– Описание ситуации: событие, участники события, место и время.

– Описание субъектов и участников общения.

– Описание предметного и модального содержания сообщения [Ворожцова, 2019, с 49]

Материалом для исследования стали видео фрагменты с вечеров танго:

1. Аргентина, 5 видеороликов, общей продолжительностью 83мин.10сек., Буэнос Айрес;

2. Франция, 10 видеороликов, общей продолжительностью 56 мин 40 с., Марсель, Париж;

3. Россия, 8 видеороликов общей продолжительностью 50 мин 37с., Екатеринбург, Казань, Нижний Новгород, Пермь, Калининград, Севастополь, Новосибирск, Воронеж.

Всего зафиксировано и описано 300 пар, по 100 пар в каждом культурном пространстве.

Дискурсивный анализ невербального текста танца танго

Ситуация танго (событие, участники события, место и время): организованный вечер танца, который проходит чаще всего в вечернее или ночное время, в помещении кафе, спортивного клуба или на открытом воздухе, где собираются любители и поклонники танго музыки и танго танца. Танец как событие

состоит из следующих этапов: приглашение на танец, исполнение серии из 3-4 танцев, окончание танца.

Субъекты общения: мужчины и женщины, танцующие танго и имеющие разную степень танцевальной подготовки, возраст от 25 до 70 лет. Как правило, одеты согласно принятому дресс-коду в специальную обувь и подходящую одежду.

Описание содержания сообщения: в этой статье мы ограничились исследованием предметного плана содержания невербального текста танца танго. Для этого потребовалось выделить содержательные элементы невербального текста [Valeria De Luca, 2017, с. 58], которые были определены на основе выделенных Крейдлиным Г.Е. жестовых единиц: жесты рук, ног и головы, выражения лица (мимика), позы, телодвижения и манеры [Крейдлин, 2002, с 43]

Всего выделено 14 элементов, которые включают в себя противопоставленные друг другу единицы. Описание предметного плана содержания невербального сообщения танца были выбраны следующие элементы языка танца: взгляд, мимика, позы, осанка, шаг, движение, объятие.

Содержательные элементы невербального текста

Взгляд:

1. «На партнера», когда исполнитель смотрит и отслеживает движения партнера или его реакцию / «Вне пары», когда партнер смотрит в пространство танцпола.

Мимика:

1. «Напряженное лицо», губы сжаты, брови сдвинуты, скулы напряжены / «Свободное лицо», губы полуоткрыты, глаза прикрыты, легкая улыбка.

2. «Яркие эмоции», широкая улыбка, часто сопровождается смехом и словами / «Эмоциональная сдержанность» танцующий не проявляет ярких мимических реакций на протяжении всего танца.

Позы:

1. «Стабильные», исполнитель делает небольшие паузы в танце стоя на двух ногах / «Падающие», исполнитель делает небольшие паузы в танце стоя на одной ноге.

Движение:

1. «Подбирающее», исполнитель делает во время танца подбирающее, поглаживающее движение кистью к себе по спине партнера / «Простое» кисть на спине партнера остается в одинаковом положении.

2. «Игровое», исполнитель вставляет в танец игровые жесты руками, прыжки, движения бедрами, не характерные для танго / «Спокойное» исполнитель использует простые, незамысловатые танго движения, с минимальным набором украшений в танце.

Осанка:

1. «Прямая», исполнитель танцует с прямо спиной, голова прямо, подбородок приподнят, живот втянут, руки перед собой, локти опущены / «Перегибистая», исполнитель танцует с прогибом в пояснице, грудь вперед, ягодицы назад,

живот выпячен, локти слегка сзади; «Косая», исполнитель танцует с перегибом спины в сторону, правым боком к партнеру, грудь к партнеру, бедра в сторону от партнера, локти в стороны; «Сутулая», исполнитель танцует с поднятыми плечами, сутулясь, наклонив голову вперед, положение рук завышенное.

Походка:

1. «Плавная», исполнитель делает довольно широкие шаги, двигаясь плавно без резких скачков, как бы плывя над полом, ступает мягко, как будто прилипает стопами к полу, вес тела распределяется на две ноги / «Балансирующая», исполнитель делает шаги рывками, таким образом, что вес тела всегда только на одной ноге, часто теряет равновесие.

2. «Топающая», исполнитель делает шаги постоянно разной длины, сразу на всю ступню, как бы топая ногами в пол, часто перетаптывается / «Слабая», исполнитель шагает на согнутых ногах, косолапит и подволакивает вялые стопы.

Объятие:

1. «Неподвижное», верхняя часть танцующей пары остаются практически неподвижной во время танца / «Подвижное», используются активные движения руками, плечами, локтями и кистями во время танца в такт музыке.

2. «Замкнутое», исполнители остаются в близкой дистанции (на расстоянии ладони), поддерживая физический контакт голова/рука/спина до конца танца / «Разрывающееся», исполнители расходятся далеко друг от друга, полностью или частично прерывая физический контакт.

3. Контакт голова/голова, «Близкий», исполнители слегка касаются височной частью головы друг друга / Контакт голова/голова, «Далекий», нет точек соприкосновения в области головы.

4. Контакт ладонь/ладонь, «Мягкий», ладони танцующих соприкасаются, пальцы обхватывают кисть партнера, ладони слегка опираются друг на друга / Контакт ладонь /ладонь, «Жесткий» указательный палец поднят вверх у мужчины остальные пальцы растопырены (либо сильно, либо слегка), дама пальцами как крюком зацепляется за кисть партнера между большим и указательным пальцем.

5. Контакт рука/спина, «Плотный», рука танцующих прилегает к спине партнера плотно от кисти до локтя / Контакт рука/спина, «Частичный», рука танцующих прилегает только кистью к спине партнера.

Задача следующего этапа состояла в том, чтобы 1) выявить содержательные элементы сообщения невербального текста в каждом из просмотренных видеофрагментов, 2) подвергнуть статистической обработке выявленные содержательные элементы сообщения невербального текста при просмотре видео материала, 3) определить доминирующие содержательные линии в исполнении танго.

Характеристики исполнения танца в культурном пространстве Аргентины

Анализ предметного плана содержания сообщения невербального текста танго показал, что в культурном пространстве Аргентины доминируют следующие содержательные элементы:

– взгляд «Вне пары»;
– «Эмоциональная сдержанность»;
– «Спокойное» движение;
– «Стабильные» позы;
– «Прямая» осанка;
– «Плавная» походка;
– «Неподвижное» и «Замкнутое» объятие;
– «Плотный» контакт рука/спина;
– «Близкий» контакт голова/голова.

Во время танца и мужчины и женщины смотрят «вне пары»; мимика и выражение лица у партнеров почти не меняется во время танца, иногда женщины проявляют яркую эмоцию в виде улыбки в ответ на танцевальный жест партнера. Во время танца исполнители удерживают «прямую» осанку и пользуются «стабильными» позами. Положение рук в объятии у партнера не меняется, и остается «неподвижным» на протяжении всего танца, редко встречаются «подбирающее» движения рукой по спине партнера у мужчин и женщин. Походка «плавная». Физический контакт головой удерживается на протяжении всего танца, используют «мягкий» контакт в ладонях и «плотный» в другой руке.

Характеристика исполнения танца в культурном пространстве Франции

Анализ предметного плана содержания сообщения невербального текста танго показал, что в культурном пространстве Франции доминируют следующие содержательные элементы:

– взгляд «Вне пары»,
– «Свободное лицо»,
– «Эмоциональная сдержанность»,
– «Плавная» походка,
– «Стабильные» позы,
– «Мягкий» контакт ладонь/ладонь,
– «Плотный» контакт рука/спина.

У большей части танцующих взгляд «вне пары», мимика сдержанная, в основном танцуют со «свободным» выражением лица, иногда встречается «напряженное» лицо как у мужчин, так и у женщин. «Яркие» эмоции проявляются, когда пара использует «разрывающееся» объятие и утрачивает частично физический контакт, часто сопровождаются смехом и словами. Большая часть танцующих сохраняет «прямую» осанку, остальные танцуют часто в «перегибистом» и «косом» положении, иногда «сутулясь». Редко встречаются «падающие» позы. Примерно треть использует «слабый» или «топающий» танцевальный шаг и «подвижное» объятие. Полностью физический контакт прерывается редко, контакт головой удерживается в половине случаев на протяжении всего танца. Иногда встречается «жесткий» контакт в ладонях и «частичный» контакт рука/спина. Дополнительные «подбирающие» или «игровые» движения (вилянние бедрами, повороты под рукой) встречаются редко.

Характеристика исполнения танца в культурном пространстве России

Анализ предметного плана содержания сообщения невербального текста танго показал, что в культурном пространстве России доминируют следующие содержательные элементы:

– взгляд «На партнера»,
– «Падающие» позы,
– «Балансирующая» походка,
– «Подвижное» и «Разрывающееся» объятие,
– «Далекий» контакт голова/голова,
– «Частичный» контакт рука/спина.

Взгляд чаще направлен на партнера. Мимика бывает разнообразна, часто «напряженное» лицо сменяется «яркими эмоциями», очень часто сопровождается словами или смехом. «Прямая» осанка у мужчин на протяжении танца удерживается редко, чаще используется «перегибистая», «косая» или «сутулая» осанка. У женщин встречается «сутулая» и «перегибистая» осанка. Походка в танце у большинства «балансирующая», часто встречается «топающая», «плавная» походка встречается крайне редко. Позы мужчины используются «падающие» с удержанием баланса стоя на пятках, полупальцах, а чаще всего на одной ноге балансируя другой в воздухе или согнув ее в колене. Женские позы также чаще «падающие» свободная нога остается на воздухе у щиколотки, или совершает движение в воздухе. Объятия используются в танце «подвижные», «неподвижных» нет, очень часто «разрывающиеся» объятия вплоть до полного разрыва физического контакта. Физический контакт головой удерживается в течении танца крайне редко, почти всегда прерывается в начале танца. Контакт ладонями в основном «жесткий», у мужчин оттопырен указательный палец. Контакт рука/спина только «частичный». Ладонь на спине как у мужчин, так и у женщин почти всегда либо напряжена, либо вялая и обвисает. «Плотного» контакта нет. Встречаются множество игровых движений: виляние бедрами, повороты под рукой, дополнительные движения руками, «укладывание» партнерши на себя.

Сопоставительный анализ предметного плана содержания сообщения

	Аргентина	*Франция*	*Россия*
Взгляд	Вне пары	Вне пары	На партнера
Позы	Стабильные	Стабильные	Падающие
Объятие	Неподвижное	Неподвижное	Подвижное
Ладонь/ладонь	Мягкий контакт	Мягкий контакт	Жесткий контакт
Рука/спина	Плотный контакт	Плотный контакт	Частичный контакт
Объятие	Замкнутое	Разрывающееся	Разрывающееся
Голова/голова	Близкий контакт	Дальний контакт	Дальний контакт
Танцевальные движения	Спокойные	Игровые	Игровые
Мимика	Эмоциональная сдержанность	Яркие эмоции	Яркие эмоции

Сходства исполнения в культурном пространстве Аргентины и Франции:

Взгляд «вне пары», устойчивые «стабильные» позы, «мягкий» контакт ладонь/ладонь и «плотный» контакт ладонь/спина, «неподвижное» объятие, которое иногда прерываясь «подбирающим» движением руки.

Сходство исполнения в культурном пространстве Франции и России:

Французские и российские исполнители танго чаще показывают «яркие эмоции», чаще используют «разрывающиеся» объятия, часто прерывают контакт головой, используют в танце «игровые» движения.

Сходства по выделенным содержательным элементам невербального текста танца между пространствами Аргентины и России не выявлено.

Можно выделить следующие культурные паттерны:

– В российском пространстве принято смотреть «На партнера», отслеживая реакции и вступать в разговор, причем разговаривать и смеяться во время танца.

– Танго в российском пространстве насыщено множеством дополнительных движений: виляние бедрами как в сальсе, «укладывание» партнерши на себя, танцевальные позы и поддержки, вальсовые повороты, кадрильные проходки, вращения у мужчин стоя на одной ноге балансируя другой в воздухе.

– Российские исполнители неустойчивы в движениях, шагах и позах.

– В аргентинском пространстве исполнители танго характеризуются «прямой» осанкой, «плавным» стилем походки, «устойчивыми» позами и «неподвижными» объятиями, и постоянным физическим контактом, который не утрачивается до конца танца.

– В культурном пространстве Франции исполнители смотрят «вне пары», удерживают прямую осанку, устойчивы в позах и шаге, используют «плотный» и «мягкий» контакт, а таже вариативны в объятиях.

Учитывая, что существует общепринятый свод правил поведения на вечерах аргентинского танго, а обучение танго во многом осуществляется аргентинскими преподавателями, тем не менее есть разница в исполнении танца. Дискурсивный анализ показывает разницу в предметном плане содержания невербального сообщения. Так аргентинское исполнение ориентировано на поддержание физического контакта и сохранение границ пары; для французского исполнения границы пары сохраняются, но дистанция между партнерами гораздо больше; в российском исполнении границы пары размыты, а в сам в танец вводятся вербальное общение, игровые движения и поддержание визуального контакта. Проведенные нами исследования показывают, что исполнение танца культурно ориентировано, и можно определенно говорить о взаимосвязи невербального текста танца и культурного пространства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Luca De, Valeria. Gesture as a device for converging of sensory and semiotic modes and levels. The case of Argentinian tango. / Punctum, 3(1): 57-75, 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.academia.edu/34907554/Gesture_as_a_device_for_converging_of_

sensory_and_semiotic_modes_and_levels_The_case_of_Argentinian_tango (дата обращения: 10.09.2021).

2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136-137.

3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. / сост. Бочаров С.Г., под ред Бернштейн Г.С. и Дерюгина Л.В., прим. Аверинцева С.С. и Бочарова С.Г. изд. 2-е.– М.: Искусство, 1986 – с. 445.

4. Ворожцова И.Б. Культура общения в речевом взаимодействии. Речевой субъект на перекрестке культур: учеб. пособие для студентов вузов. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2007. – 208 с.

5. Ворожцова И.Б. Поэтический текст как дискурсивная практика // Риторика Лингвистика: сборник статей / отв. ред. М.П. Тихонова, ред. А.З. Тавасиева, Е.Ю. Кожина. – Вып. 14. – Смоленск: Издательство СмолГУ, 2019. – С. 43–57.

6. Джиоти К.Н. Танец как метод общения // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. Выпуск 3 (222), 2018. – с. 239-243 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/tanets-kak-metod-obscheniya (дата обращения: 10.09.2021).

7. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика и театр // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств, 2011, №4. С. 40–48. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/neverbalnaya-semiotika-i-teatr, (дата обращения: 10.09.2021)

8. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.

9. Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3 томах: Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры.– Таллин: Александра, 1992– с 479.

УДК 811

Гирко Виктория Андреевна, учитель,
МБОУ Гимназия им. А. Платонова, г. Воронеж, Россия

Стеблецова Анна Олеговна, доктор филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков,
ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, г. Воронеж, Россия

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕДИЦИНСКОГО МЕДИАДИСКУРСА (В НАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТАХ ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ РОССИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ)

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE COMMUNICATIVE FEATURES OF MEDICAL MEDIA-DISCOURSE IN THE NATIONAL PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROJECTS OF RUSSIA AND THE UK

Просвещение специалистов в области медицины по современным вопросам здравоохранения является одним из направлений политики государства. Актуальность представленного исследования заключается в изучении сложного коммуникативного явления – пересечения дискурсов: медицинского, образовательного и медийного. Цель данного исследования – анализ коммуникативных особенностей и выявление характерных черт российского и британского медицинского медиадискурса. Материалом исследования послужили тексты сайта Генерального медицинского совета Великобритании (gmc-uk.org) и портала непрерывного медицинского и фармацевтического образования Минздрава России (edu.rosminzdrav.ru). Базовым инструментом исследования является метод дескриптивного анализа по содержательным, языковым и прагматическим аспектам. В результате рассмотренные содержательные и языковые аспекты продемонстрировали основные сходства и различия медицинского образовательного медиадискурса языковых культур. Оба портала представляют информацию тематическими блоками, переход между и внутри которых осуществляется при помощи гиперссылок (текст, изображение). Цель изученных веб-сайтов – едина, но способы ее реализации отличаются. Стиль изложения информации – научно-популярный с использованием оттеночных слов и профессионализмов, то есть терминологией системы образования. В отношении невербальных средств (фотографий, картинок, символики) не были выявлены существенные различия. Прагматика данных интернет-ресурсов выражается едиными стратегиями, но разным способом их воплощения. Стратегия информирования сайта Минздрава выражается при помощи ссылки на авторитетные источники данных, а GMC указывает на себя как на надежный ресурс при помощи местоимения we. Стратегия апеллирования к аудитории проявляется на обоих порталах использованием местоимения «вы»/you, однако на российском сайте добавляется обращение «Уважаемый/е коллега/и», а на британском – императив. Стратегию побуждения оба ресурса реализуют фразами модального значения, и только на сайте GMC было обнаружено повелительное наклонение.

Ключевые слова: *медицинский дискурс, медиадискурс, коммуникативные особенности, содержательный аспект, языковой аспект, прагматический аспект.*

Введение

Российские и зарубежные достижения медицины XXI века не стоят на месте. Борьба с различными инфекциями и другими серьезными заболеваниями требует большого количества профессионалов своего дела. Следовательно, просвещение специалистов в области медицины по актуальным вопросам здравоохранения является одним из направлений политики государства. Данную цель реализовывает медицинский дискурс, среди задач которого помимо оказания квалифицированной помощи пациенту популяризация и распространение медицинских знаний среди медицинских работников.

В соответствии с классификацией В.И. Карасика медицинский дискурс является одним из видов институционального дискурса, и его можно отнести к сфере «профессионально-коммуникативного взаимодействия медицинских работников» [7, с. 108]. Другими словами, медицинский дискурс «аккумулирует и транслирует ценности и нормы профессионального медицинского сообщества, является средством профессионально-культурной интеграции, инкультурации его представителей, а также средством регуляции социальных и профессиональных отношений, характерных для данного профессионального сообщества» [6].

С развитием сети Интернет коммуникативное пространство института здравоохранения открыло для себя новый формат как информационных источников: электронная форма научных и научно-популярных журналов, справочно-поисковые системы, сайты, так и коммуникативных интернет-ресурсов: виртуальные сообщества врачей или врачей и пациентов, форумы/чаты. Таким образом, формируется новое понятие «медицинский медиадискурс», которому будут присущи характерное оформление, определенная структура подачи материала/общения, специфический набор языковых средств, коммуникативные стратегии и т. д. Таким образом, актуальность данной работы «связана с тем, что в сферу языковедческого описания вовлекается такое сложное коммуникативное явление, как пересечение дискурсов» [5, с. 7].

Цель данного исследования – анализ коммуникативных особенностей и выявление характерных черт российского и британского медицинских профессионально ориентированных медиадискурсов.

Материалом исследования послужили тексты портала непрерывного медицинского и фармацевтического образования Минздрава России (edu.rosminzdrav.ru) и сайта Генерального медицинского совета Великобритании (gmc-uk.org).

Базовым инструментом исследования является метод дескриптивного анализа по содержательным, языковым и прагматическим аспектам. Единицей анализа является информационное «дискурсивное событие, представляющее собой отдельный законченный фрагмент дискурса, объединенный общей темой, жанром, участниками и типом текста» [10, с. 90].

Результаты исследования и обсуждение

Поскольку любой специалист своего дела должен постоянно совершенствовать и пополнять свои знания и мастерство, то ему необходимы достоверные источники информации. Для достижения этой цели Минздрав России создал портал непрерывного медицинского и фармацевтического образования (edu.rosminzdrav.ru), а правительство Великобритании разработало сайт Генерального медицинского совета Великобритании (gmc-uk.org).

Структура, навигация и содержание

Логичное и последовательное изложение данных, удобная навигация по сайту и содержание, полно отражающее запросы пользователей, являются важным пунктом исследования дискурсивного источника информации.

Изучение **портала Минздрава** продемонстрировало, что представленные данные разделены на следующие разделы:

– обобщенно-организационный раздел с тематическими блоками: *Нормативно-правовая база, Специалистам, Организациям, Справочные материалы* и вспомогательными инструментами: *Личный кабинет, помощь, поиск, версия сайта для слабовидящих людей*;

– основной информационный раздел, который делится на три части: пять сменяющих друг друга баннеров с заголовками и изображениями, блоки для целевой аудитории: *Специалистам с высшим образованием, Специалистам со средним образованием, Организациям* и переход на страницы портала в популярных социальных сетях;

– статистический раздел с количеством зарегистрированных пользователей, организаций, программ повышения квалификации, интерактивных образовательных модулей, обучающихся специалистов здравоохранения;

– раздел анонсов ближайших всероссийских и международных мероприятий для медицинских работников: вебинаров, съездов врачей, конгрессов и т. д.;

– раздел с информацией по текущим или планирующимся проектам для специалистов в медицине;

– новостной раздел «События»;

– блок связанных ресурсов.

Внизу стартовой страницы представлены те же самые информационные блоки, но уже в виде списка.

Сайт **Генерального медицинского совета Великобритании** (**General Medical Council – GMC**) подает информацию также по разделам:

– обобщенно-организационный раздел с тематическими блоками: *Registration and licensing* (регистрация и лицензирование)*, Ethical guidance* (этическое руководство)*, Education* (образование)*, Concerns* (проблемы)*, About* (информация о сайте, его задачах) и вспомогательными инструментами в виде строки *поиска* по сайту, *проверка информации* о враче по его имени и специальности и *личный кабинет*;

– актуальный блок информации на определенный период времени[1];

[1] На 19.09.2021 новость о пересмотре руководства по врачебной практике.

– рубрика советов, которая делит информацию по целевой аудитории: *Working with doctors* (т. е. для врачей) и *Working for patients* (т. е. для пациентов), и инструмент проверки информации о враче как в обобщенно-организационном разделе;

– новостной раздел с указанием категории событий: *blog, good medical practice review, press release, guidance* и т. д. и статистическая информация по общему количеству в реестре и количество врачей за 2020 год, которые впервые попали в этот реестр.

Внизу стартовой страницы британского сайта представлены проанализированные выше информационные разделы в виде списка и переход на страницы GMC в популярных социальных сетях.

Переход от одной статьи к другой на **обоих сайтах** осуществляется при помощи гиперссылок в виде строк меню, изображений по теме и заголовков разделов. Выполнив переход по гиперссылке, читатель видит полный текст или попадает на дробный список меню.

На **вебсайте Минздрава** список статей в формате меню раздела появляется только после того, как был выбран определенный раздел, то есть на него «кликнули». Однако для удобства читателей слева от основного текста их всё время сопровождает меню тем выбранной категории данных, что обеспечивает быстрое перемещение между статьями. Кроме того, информация в рамках одной статьи подается блоками, и пользователь может либо воспользоваться гиперссылками в виде фраз, например, *Действующие варианты допуска к профессиональной деятельности, Непрерывное образование с использованием портала, Формирование персональных рекомендаций по обучению, Порядок работы на портале*, и перейти на нужный ему пункт, либо читать весь текст целиком от начала до конца [8].

В то время как **сайт GMC** предлагает немного отличную навигацию и более расширенное меню страниц: достаточно навести курсор экрана на название раздела, например, *Education*, появляется список статей: *Medical education standards: Standards and outcomes, Guidance, Position statements, Medical education projects, Royal college curricula*, из которых можно выбрать наиболее интересующую пользователя тему и сразу к ней перейти [11]. При этом каждый подраздел делится на более узкие темы, создавая таким образом цепочку переходов по страницам сайта.

Тематический анализ **российского сайта** продемонстрировал, что он нацелен ***на медицинских специалистов*** различного уровня образования, а также ***медицинские организации***, и оказывает методическую поддержку по обучению, аккредитации и т. д., а именно:

– по нормативно-правовым документам (федеральные законы, постановления правительства, нормативные акты, приказы и т. д.), имеющим отношение к образованию специалистов;

– положениям, требованиям, возможностям обучения в рамках непрерывного образования;

– справочным материалам по системе непрерывного медицинского и фармацевтического образования и особенностях обучения с использованием портала;

– принципам работы портала.

В то время как **GMC** обеспечивает информационную поддержку как ***для самих врачей,*** разъясняя стандарты, регистрацию на право оказание медицинской помощи: *"Guide to the medical register", "Download the register", "Register to work at a UK sport event", "Fees", "Appeals", "Certificates", "Changing your status on the register", "A doctor's guide to GMC Online"*, основные принципы оказания помощи пациентам: *"The duties of a doctor registered with the General Medical Council", "Prescribing", "Protecting young people", "Raising and acting on concerns"* и руководство по этическим вопросам: *"Ethical guidance for doctors", "Confidentiality", "Talking about end of life care"*, помощь организациям: *"Information for employers and other organisations", "Guide to employing a doctor"* и сведения об учебных программах, заведениях и алгоритме получения профессии врача: *"Becoming a doctor in the UK", "Employers, medical schools and royal colleges", "Medical schools' guide", "Royal colleges' guide, "Studying medicine in the UK", "Getting into medical school", etc.,* так и ***для их пациентов***: *"Patient guides and materials", "Decision making and consent", "Child protection", "Online consultations and procedures", etc.*

Тем не менее, несмотря на некоторые различия в целевой аудитории данных интернет-порталов, у них есть общее свойство. Оба этих сайта представляют себя в образе «друга, который может научить, помочь, способствовать успеху» [5, с. 39]. Кроме того, общей чертой исследуемых сайтов является их глобальный характер, то есть информация на порталах представлена «независимо от своей территориальной принадлежности» [9, с.150], при этом на британском сайте существует возможность поиска информации/помощи в конкретном регионе/провинции.

Язык (вербальный и невербальный)

Следующий этап исследования состоял в анализе лингвистических особенностей текстов медицинского медиадискурса. Были рассмотрены стилистические, лексические, синтаксические и визуальные средства. Поскольку статей, которые можно было бы соотнести друг с другом, нами не было выявлено, то для сопоставления и выявления национальной специфики был сделан общий обзор текстов, представленных на порталах, посвященных образованию медицинских специалистов.

Средства массовой информации сообщают информацию своей аудитории в научно-популярном стиле, то есть переводят узкоспециальные тексты в общедоступную форму. Медиатекст сочетает в себе объективность и субъективность, точность изложения с эмоциональностью.

Проанализировав единицы текста на **сайте Минздрава**, можно сделать вывод, что стиль изложения его информации точен и в основном лишен экспрессии: *«в соответствии с Федеральным законом <…> процедура сертифи-*

кации поэтапно сменяется процедурой аккредитации специалистов…»; «С 2016 года инструментом управления образовательной активностью и учета её результатов является Портал непрерывного медицинского и фармацевтического образования Минздрава России edu.rosminzdrav.ru (далее – Портал), который содержит образовательные элементы, соответствующие всем компонентам непрерывного образования…»; «Минимальные требования к обучению зависят от предстоящей Вам процедуры допуска к профессиональной деятельности…»; «После регистрации и создания личного кабинета специалиста Вам становятся доступными следующие возможности Портала…» и т. д. (https://edu.rosminzdrav.ru/specialistam/obshchaja-informacija/).

Однако для обозначения необходимости продолжения образования специалистов в области медицины и акцента на его важности используются оценочные прилагательные: «***Особое значение*** *непрерывность повышения квалификации приобретает в связи с изменением государственного регулирования права на осуществление медицинской и фармацевтической деятельности…»; «****Высокая потребность*** *современного здравоохранения в квалифицированных специалистах…»; «Однако в условиях* ***стремительного развития*** *медицинских и фармацевтических технологий…»; «требует* ***постоянного совершенствования*** *профессиональных компетенций»* и т. д. (https://edu.rosminzdrav.ru/ specialistam/obshchaja-informacija/).

Особое внимание пользователя обращается на исключительность представленного сайта для осуществления образовательных программ медицинских работников:

«Портал edu.rosminzdrav.ru является ***единственным официальным ресурсом*** *планирования и учета образовательной активности специалистов здравоохранения в рамках непрерывного образования».*

«Выбор программы повышения квалификации для обучения за счет средств НСЗ ФФОМС/ТФОМС осуществляется ***исключительно*** *с использованием Портала»* (https://edu.rosminzdrav.ru/specialistam/obshchaja-informacija/].

Анализ **сайта GMC** также продемонстрировал точность, логичность, объективность изложения материала: *“ This document sets out the standards for the delivery of medical education and training. These standards have patient safety, quality of care, and fairness at their heart”; “Outcomes for graduates sets out the knowledge, skills and behaviours that new UK medical graduates must be able to show”; “This document sets out the outcomes expected of them”* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula).

Как и российский портал, **британский веб-сайт** использует оценочные слова (прилагательные, глаголы, существительные), чтобы обратить внимание на необходимость качественного обучения и достижения врачами высоких стандартов: *“identifying areas of* ***good practice****”* (https://www.gmc-uk.org/education); *“The* ***essential capabilities*** *for...”; “****Promoting excellence****”* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula/standards-and-outcomes/excellen ce-by-design); *“Training in skills like communication, leadership*

*and patient safety is **vital** to patient care"* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula/standards-and-outcomes).

Использование преимущественно сложных предложений с разветвленными синтаксическими конструкциями свидетельствует о научно-популярном стиле изложения **сайта Минздрава**:

«Вы можете использовать настоящий Портал для поиска программ повышения квалификации, освоение которых необходимо для допуска к сертификационному экзамену».

«В качестве инструмента формирования портфолио Вы можете использовать технические средства настоящего Портала, который одновременно является единственным информационным ресурсом, располагающим полным перечнем программ повышения квалификации, интерактивных образовательных модулей и образовательных мероприятий в рамках непрерывного медицинского и фармацевтического образования».

«При необходимости возможны незначительные отклонения в суммарной трудоемкости ежегодно осваиваемых образовательных элементов, но важно не допускать перерывов в обучении более одного года» (https://edu.rosminzdrav.ru/specialistam/obshchaja-informacija/).

Поскольку **сайт GMC** рассчитан на широкую аудиторию пользователей, то мы видим сочетание сложных предложений: *"We set the standards for providers of medical education and training, and we regularly check to make sure those standards are met. Here you'll find the standards, guidance and curricula we publish along with supporting materials"; "We're responsible for assuring the quality of education and training, identifying areas of good practice as well as where our standards are not being met"* (https://www.gmc-uk.org/education); с простыми: *"These five publications set out these requirements";* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula/standards-and-outcomes); *"Medical students are tomorrow's doctors"* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula/standards-and-outcomes/outcomes-for-graduates). Кроме того, для упрощения восприятия материала и приближения к разговорной речи авторами сайта использованы сокращенные формы глаголов: *"you**'ll** find…"; "We**'re** responsible for assuring…"; "find out what**'s** involved in becoming a practising UK doctor"* (https://www.gmc-uk.org/education); *"or your proposal **doesn't** need their support"* (https://www.gmc-uk.org/education/how-we-quality-assure/royal-colleges-and-faculties/curricula-approval-and-making-changes).

Таким образом, данному интернет-ресурсу также присущ научно-популярный стиль изложения информации.

От выбора лексики зависит представление коммуникативного стиля того или иного дискурса. Проанализировав набор лексических единиц **российского портала**, можно отметить использование профессионализмов, то есть профессиональной лексики, которая «никогда не поясняется, так как подразумевается, что каждый участник понимает слова и фразы, ограниченные тематикой» раздела [1, с. 11]: *развития медицинских и фармацевтических технологий; интер-*

активных образовательных модулей; за счет средств нормированного страхового запаса территориального фонда обязательного медицинского страхования; интерактивные ситуационные задачи; доказательной медицины; по формированию образовательной траектории с учетом Вашего профиля; минимальный суммарный объем освоенных образовательных элементов; объем образовательной активности; (https://edu.rosminzdrav.ru/specialistam/obshchaja-informacija/); *обучение с общим минимальным суммарным объемом различных компонентов непрерывного образования не менее 250 ЗЕТ за пятилетний период с ежегодным обучением в объеме около 50 ЗЕТ; свидетельство о первичной или первичной специализированной аккредитации* (https://edu.rosminzdrav.ru/ specialistam/vo/). Однако некоторые единицы информации дополнены пояснениями в скобках: *обучение в рамках деятельности профессиональных некоммерческих организаций («неформальное образование»); освоение образовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность («формальное образование»)*.

Употребление слов или выражений, которые свойственны речи определенной профессиональной группы, также наблюдается на **британском вебсайте**: *your trust/board or speciality; postgraduate bodies; position statements* (https://www.gmc-uk.org/education); *amending curricula; in postgraduate curricula;* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula); *Oral and maxillofacial surgery; Implementation plan* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula/position-statements); *Physician associate and anaesthetic associate course providers; regulation of physician associates (PAs) and anaesthetic associates (AAs)* (https://www.gmc-uk.org/education/how-we-quality-assure); *Credentialing; Differential attainment* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula/projects).

Использование аббревиатур и сокращений для экономии времени является характерным как для **сайта Минздрава**: *система зачетных единиц (ЗЕТ), не менее 250 академических часов (или 250 ЗЕТ); средства нормированного страхового запаса (НСЗ) Федерального фонда обязательного медицинского страхования (далее – ФФОМС), территориального фонда обязательного медицинского страхования (далее – ТФОМС); дополнительные профессиональные программы повышения квалификации (ДППК); интерактивные образовательные модули (ИОМ)* (https://edu.rosminzdrav.ru/ specialistam/obshchaja-informacija/), так и **GMC**: *The results of the 2021 NTS*[1] (https://www.gmc-uk.org/education); *"When regulation of physician associates (PAs) and anaesthetic associates (AAs) begins, PA and AA course providers…"* [https://www.gmc-uk.org/education/how-we-quality-assure]; *postgraduate training organisations (PTOs); quality assurance (QA)* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula/projects/review-of-our-quality-assurance-process); *"the Medical Licensing Assessment (MLA)"* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-

[1] National training surveys.

curricula/projects); *“Continuing professional development (CPD)”* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula/guidance).

Исследованный материал показал апеллирование сложными фразами, профессионализмами и аббревиатурами, которые будут понятны узкому кругу пользователей, то есть медицинским работникам, которые планируют совершенствовать свое образование. Кроме того, разобранный материал показал использование не столько медицинского языка, сколько терминологии «системы образования. Другими словами, сайты Минздрава и GMC рассчитаны не на простого пользователя Сети, а на специалиста здравоохранения, который будет пользоваться этими интернет-ресурсами с определенной, образовательной, целью.

Использование *невербальных средств* передачи информации нацелено на привлечение внимания пользователей, дополнение смысла и расшифровку представленного текста» [2, с. 136].

Так, на каждой странице **портала Минздрава** в левом верхнем углу расположено изображение двуглавого орла, герба Российской Федерации, как знака качества приведенной информации. Фотографии президента РФ, министра здравоохранения и его заместителя и цитирование их на сменяющихся баннерах означают, что данный сайт и его сведения одобрены правительством страны. Название разделов «Специалистам с высшим образованием», «Специалистам со средним образованием» и «Организациям» на главной странице портала сопровождены значками сертификатов и человека у слайда с диаграммой из презентации, что четко помогает различить целевую аудиторию каждой категории. Кнопка входа в «Личный кабинет» также сопровождена силуэтом человека, который является универсальным обозначением личного аккаунта на вебсайтах. Все статьи из разделов «Анонсы», «Проекты» и «События» помимо заголовков и их резюме иллюстрируются фотографиями известных врачей, которые проводят вебинар или другое мероприятие, значком университета, на базе которого состоится/состоялось какое-то событие, и т. д. Особое внимание стоит уделить изображениям картинок-схем в разделах «Специалистам» по составу модулей медицинского образования, количеству и делению часов обучения за определенный временной период, возможностям, предоставляемым порталом, порядком регистрации в и по работе в личном кабинете, которые облегчают процесс восприятия информации по пользованию порталом.

Представленные на портале видеоролики делятся на две категории: «Видеоинструкция по работе в личном кабинете специалиста здравоохранения на портале» с инструктажем по работе в личном аккаунте и «Инструкции и видеоролики для медицинских работников (материалы по новой коронавирусной инфекции COVID-19 для всех медицинских работников)», которые содержат важную и необходимую информацию по работе с пациентами во время пандемии и рекомендации для сохранения психоэмоционального здоровья самих работников. Просмотр видео осуществляется не на самом сайте edu.rosminzdrav. При нажатии на значок просмотра видео пользователь переходит на YouTube-канал Центра развития непрерывного медицинского и фармацевтического образования, где он может найти другие видеоматериалы.

Сайт GMC также применяет различные визуальные образы для иллюстрации информационных разделов. Так, почти каждая статья сопровождается фотографиями медицинских работников, преподавателей и студентов, которые обсуждают какие-то вопросы в паре/группе, работают за компьютером или на занятиях, демонстрируют алгоритмы осмотра пациентов на манекенах и т. д. Кроме того, люди на этих изображениях разных культур/рас, они улыбаются, и видно, что они заинтересованы своим образовательным процессом. Это символизирует получение медицинского образования как увлекательного процесса, доступного всем и каждому. Некоторые категории данных (*Position statements, Projects*) представляют свое содержание в виде значков с подзаголовками, – например, над *Statement on continued derogations in medical education and training*, *Improving the national consistency and approval of sub-specialty training programmes*, *Improving the national consistency and approval of dual CCT training programmes*, *National training numbers appendix* расположен карандаш, отмечающий галочкой выполнение пункта (*an icon showing a pencil checking a box*), – которые могут означать необходимость исполнения предписаний данных положений; *Guidance on UK medical education delivered outside the UK* – земной шар как возможность получения медицинского образования в любой точке мира и т. д. Гиперссылка для входа в «Личный кабинет» обозначена силуэтом человека, но, в отличие от российского портала, который использует универсальное обозначение личной регистрационной записи, британский сайт добавил изображение стетоскопа как символ аккаунта именно для медицинского работника.

На британском сайте находятся видеоролики, которые можно просмотреть прямо на самом веб-сайте GMC или на его YouTube-канале. Некоторые заглавные страницы разделов (*Ethical Guidance, Education, About*) содержат видео, которые рассказывают о целях, задачах и принципах работы сервиса GMC в отношении конкретной темы. Через строку поиска можно найти остальные видео или перейти на YouTube-канал сервиса и найти их там.

Стратегии

Прагматика медицинского образовательного дискурса выражается стратегиями информирования, установления контакта с аудиторией и побуждения к действию.

Сообщение необходимых и достоверных данных по вопросам получения или совершенствования медицинского образования составляет *стратегию информирования*.

На **российском портале** указанная стратегия осуществляется при помощи упоминания авторитетных источников данных, а именно приводятся цитаты президента Российской Федерации, министра здравоохранения РФ и его заместителя: *«Медицина – это не сфера обслуживания в виде медицинских услуг, а искусство врачевания» (В.В. Путин, Президент Российской Федерации); «Нашим приоритетом является пациентоориентированность» (М.А. Мурашко, министр здравоохранения Российской Федерации); «Аккредитация – принципиально новая система, а не смена названия» (Т.В. Семенова, заместитель*

министра здравоохранения Россиийской Федерации), и ссылки на статьи федеральных законов, приказов Министерства здравоохранения страны и тому подобное: *«в соответствии с Федеральным законом от 21 ноября 2011 года №323-ФЗ "Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации"»; «в соответствии с приказом Министерства здравоохранения Российской Федерации от 22 декабря 2017 года №1043н "Об утверждении сроков и этапов аккредитации специалистов…"»; «Поэтому в соответствии с Концепцией развития непрерывного медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до…»; «по данным, получаемым из Федерального регистра медицинских работников»*, которые означают, что излагаемая на сайте информация надежна и исходит от государственных органов (https://edu.rosminzdrav.ru/specialistam/obshchaja-informacija/).

General Medical Council – это государственный орган реестра практикующих врачей в Соединенном Королевстве, и он сам по себе является надежным источником информации. Уверенность в надежности и безукоризненности предоставляемых сведений передается при помощи местоимения we и его производных: *"**We** set the standards for providers of medical education and training, and **we** regularly check to make sure those standards are met. Here you'll find the standards, guidance and curricula **we** publish along with supporting materials."; "**Our** standards, guidance and curricula"; "**We** set the standards and outcomes for medical education and training in the UK"; "**We** regulate all stages of doctors' training and professional development"; "How **we** quality assure"; "**We** collect annual reports from medical schools and postgraduate bodies"; "**We** also collect data from visits, surveys and other sources"; "**We** use this to identify trends, concerns and examples of good practice"; "**We** help to protect patients and improve medical education and practice in the UK by setting standards for students and doctors"* (https://www.gmc-uk.org/education); *"**Our** approval processes require organisations to…"; "The final decision will be made by **our** assistant registrar"* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula/standards-and-outcomes/excellence-by-design). Кроме того, местоимение *we* означает, что контент сайта – результат труда группы специалистов.

Стратегия *прямого апеллирования к аудитории* [10, с. 50] является необходимым компонентом успешной коммуникации.

Для того чтобы привлечь внимание читателя и установить с ним контакт, на **портале Минздрава РФ** используются:

– обращения: *«Уважаемый коллега!»* (https://edu.rosminzdrav.ru/specialistam/vo/); *«Уважаемые коллеги!»* (https://edu.rosminzdrav.ru/organizacijam/obshchaja-informacija/), которые свидетельствуют об определенной связи между пользователями и создателями этой системы;

– вежливый вариант местоимения «Вы» и его производные: *«Портал поможет **Вам** выполнить минимальные требования к обучению»; «Если **Ваш** допуск к…»; «**Вы** можете использовать настоящий Портал для…»; «В зависимости от **Ваших** потребностей и особенностей профессиональной деятель-*

ности ***Вы*** *можете выбирать…»* [https://edu. rosminzdrav.ru/organizacijam/ obshchaja-informacija/]; *«Если* ***Вы*** *являетесь специалистом здравоохранения с высшим медицинским или фармацевтическим образованием, то представленная ниже информация – для* ***Вас****!»; «в соответствии с* ***Вашими*** *интересами»; «****Вы*** *можете прямо сейчас пройти регистрацию или начать обучение»* (https://edu.rosminzdrav.ru/ specialistam/vo/).

В то время как **GMC** помимо обращения к своей аудитории посредством местоимения you и его производных: *"Here* ***you'll*** *find the standards, guidance and curricula"* (https://www.gmc-uk.org/education); *"****Your*** *curriculum purpose statement will need…"; "If* ***you*** *have the endorsement of the Curriculum Oversight Group, or* ***your*** *proposal doesn't need their support,* ***you*** *can develop* ***your*** *curriculum and submit it to us for full approval"* (https://www.gmc-uk.org/education/how-we-quality-assure/royal-colleges-and-faculties/curricula-approval-and-making-changes), использует формы повелительного наклонения: *"****View*** *our guidance on implementing the framework."; "****Find out*** *more about how to make a change to a curriculum, including information about our quality assurance processes."* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula/standards-and-outcomes/generic-professional-capabilities-framework); *"****Download*** *the form for making administrative changes."* (https://www.gmc-uk.org/education/how-we-quality-assure/royal-colleges-and-faculties/curricula-approval-and-making-changes).

По своей сути, апеллирование к аудитории является переходным этапом для призыва к действию, поскольку после привлечения внимания к указанным вопросам и установления контакта со своей целевой аудиторией, можно начинать осуществлять коммуникативную стратегию *призыва к действию*.

На **российском сайте** данная стратегия выражается фразами со значением:

– необходимости: «***специалист здравоохранения должен*** *предоставить в сертификационную комиссию образовательной или научной организации документ о повышении квалификации»; «для допуска к периодической аккредитации* ***специалист здравоохранения должен*** *представить в аккредитационную комиссию отчет»*

(https://edu.rosminzdrav.ru/specialistam/obshchaja-informacija/);

– рекомендации: *«При обучении* ***Вам рекомендуется*** *отдавать приоритет в освоении раздела или темы наиболее высокой степени значимости»; «****Вам рекомендуется*** *включать в свой план обучения различные образовательные элементы…»;* «***Вам рекомендуется*** *обращать внимание на применяемые образовательные технологии и форму обучения…»*

(https://edu.rosminzdrav.ru/specialistam/obshchaja-informacija/);

– вероятности: *«даже систематическое обучение по программам повышения квалификации* ***может оказаться*** *недостаточным для…»; «На данный момент обучение с использованием возможности* ***Портала позволяют сформировать*** *личные кабинеты для...»; «****Вы можете*** *прямо сейчас пройти регистрацию или начать обучение…»; «Мобильное приложение "Портал НМФО" для Android* ***можно скачать****…»* (https://edu.rosminzdrav.ru/specialistam/vo/).

Для побуждения своей аудитории к действию, а именно к изучению документов, регистрации в системе и т. д. **британский сайт** использует:

– модальные глаголы: *"The standards **should** be used along with our range of supplementary guidance"; "All postgraduate curricula **must** meet the standards set out in Excellence by design"* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula/standards-and-outcomes/excellence-by-design); *"You **can** also read about the main findings in the summary report"* (https://www.gmc-uk.org/education);

– императив: *"**Explore** the survey results for2021"; "**Use** the quick links below"; "**find out** what's involved in..."; "**Check** the register status of a doctor"* [https://www.gmc-uk.org/education]; *"**Visit** the ethical guidance section"; "**Read** our position statements"; "**View** our projects"* (https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula/guidance).

Рассмотренные порталы призывают к изучению документов, стандартов и регистрации в системе, используя фразы модального значения и повелительного наклонения.

Выводы

Проведенное исследование показало, что проанализированные веб-сайты являются официальными представительствами политики здравоохранения государства, которые акцентируют внимание специалистов в области медицины на необходимости продолжения и совершенствования своего образования и рекомендуют для достижения этих целей использовать портал непрерывного медицинского и фармацевтического образования Минздрава России и General Medical Council соответственно. Тем не менее выполненный анализ указал на определенные сходства и различия. Оба портала представляют информацию тематическими блоками, каждый из которых подразделяется на более узкие темы, переход на которые осуществляется при помощи гиперссылок (текст, изображение). Здесь мы можем говорить о поликодовом тексте как о характерном феномене медицинского медиатекста. Главное отличие в структуре интернет-ресурсов заключается в большем многообразии тематических категорий и разветвленной навигации «по цепи» ресурса GMC. Содержательный анализ показал, что их целевая аудитория различается. При этом у анализируемых порталов одна цель – оказать помощь медицинским работникам, но разница состоит в ее реализации: российский сайт указывает на необходимость постоянного совершенствования своих знаний и предлагает варианты: посещение курсов, вебинаров и т. д., остальная информация доступна только после входа в личный кабинет, а британский оказывает обширную информационную помощь и без регистрации. На этапе анализа лингвистических особенностей текстов медицинского медиадискурса было выявлено, что оба сайта представляют данные в научно-популярном стиле, то есть точное и лишенное экспрессии изложение данных при помощи преимущественно сложных предложений на сайте Минздрава и сочетания простых и сложных предложений с полными и краткими формами глаголов на сайте GMC. При этом оба портала используют оценочные слова для

акцента на некоторых аспектах информации, профессионализмы, которые буду понятны их целевой аудитории. Важно отметить, что изученный материал показал апеллирование не столько медицинским языком, сколько терминологией системы образования. В отношении невербальных средств, то есть фотографий, картинок, символики, не были выявлены существенные различия. Прагматика данных интернет-ресурсов выражается едиными стратегиями информирования, установления контакта с аудиторией и побуждения к действию, но разным способом их воплощения. Стратегия информирования сайта Минздрава выражается при помощи ссылки на авторитетные источники данные, а GMC указывает на себя как на надежный ресурс при помощи местоимения we. Стратегия апеллирования к аудитории проявляется на обоих порталах использованием местоимения «вы»/you, однако на российском сайте добавляется обращение «Уважаемый/е коллега/и», а на британском – императив. Стратегию побуждения оба ресурса реализуют фразами модального значения, и только на сайте GMC было обнаружено повелительное наклонение. В результате проанализированные аспекты продемонстрировали основные сходства и различия медицинского образовательного медиадискурса языковых культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахнина К.В. Коммуникативно-речевые особенности сетевого медицинского дискурса // Вестник РУДН. Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания: сб. ст. М., 2015. № 3. С. 7–12.

2. Данилевская Н.В. О специфике текстов социальной рекламы в современном рекламном дискурсе (на материале медицинской профилактической литературы) // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология: сб. ст. Пермь, 2012. Вып. 4 (20). С. 132–137.

3. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20. URL: http://www.xies.ru/65990/2/В_И_Карасик_Отипах_дискурса.html (дата обращения: 29.09.2019).

4. Костяшина Е.А. Тематическое единство как фактор организации медиадискурса // Язык и культура. Научный периодический журнал. Томск, 2009. № 3 (7). С. 34–40.

5. Костяшина Е.А. Функциональное взаимодействие научного, медицинского и научно-популярного дискурсов в текстовом пространстве научно-популярного медицинского журнала // Вестник Томского государственного университета. Филология: сб. ст. Томск, 2008. № 306 (1). С. 7–10.

6. Куриленко В.Б., Макарова М.А., Логинова Л.Д. Лингвотерапевтическая направленность как базовая категория медицинского дискурса // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 1. URL: https://web.snauka.ru/issues/2012/01/6431 (дата обращения: 14.09.2021).

7. Макушева Ж.Н., Ковалева М.Б. Специфика медицинского дискурса на материале аутентичных текстов по специальности // Филологические науки. Вопросы теории и практики: сб. ст. Тамбов: Грамота, 2014. № 5. Ч. 1. С. 108–111.

8. Официальный интернет-портал непрерывного медицинского и фармацевтического образования Минздрава России. URL: https://edu.rosminzdrav.ru (дата обращения: 20.08.2021).

9. Пивоварчик Т.А. Сетевой медицинский дискурс: коммуникативные практики тематических интернет-сообществ // Вестник ВГУ. Серия Филология. Журналистика: сб. ст. 2018. № 4. С. 148–155.

10. Стеблецова А.О. Прагмалингвистический подход к описанию дискурса: модель дескриптивного анализа и практика применения // Вестник Воронежского государственного университета. Серия Филология. Журналистика: сб. ст. 2014. № 1. С. 90–93.

11. General Medical Council website. URL: https://www.gmc-uk.org (дата обращения: 20.08.2021).

УДК 377

Голдобина Екатерина Александровна, преподаватель, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

Решетникова Тамара Казимировна, кандидат психологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

Фролычева Елена Александровна, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИГРОВОЙ СУДЕБНЫЙ ПРОЦЕСС КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

INTERNATIONAL MOOT COURT COMPETITION AS AN EFFECTIVE METHOD FOR FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL ACTIVITIES

Международный игровой судебный процесс является очень популярным видом учебной деятельности среди студентов факультетов права. Ежегодно около 600 команд из более 90 стран принимают участие в соревновании и борются за право быть признанными лучшими адвокатами, представляющими интересы сторон в суде.

Залогом успеха являются профессиональные компетенции в области юриспруденции и высокий уровень владения профессиональным английским языком как средством межкультурной коммуникации, так как рабочий язык – английский.

Игровой процесс представляет собой смоделированную ситуацию, максимально приближенную к реальной профессиональной деятельности будущих юристов, требующую специальных знаний в области международного права, умения публичного выступления в суде и навыков аргументирования. Английский язык здесь выступает не только как средство общения, но и как средство решения профессиональных задач.

С точки зрения преподавания профессионально ориентированного английского языка Moot Court Competition является эффективным и самым продуктивным способом развития всех видов речевой деятельности, позволяющим продемонстрировать свои знания и уровень владения иностранным языком в ситуации, максимально приближенной к реальной.

Подготовка к участию в данном виде учебной деятельности требует командной работы студентов и преподавателей: лингвистов и юристов.

В статье представлен опыт подготовки международной команды студентов преподавателями из России и США для участия в игровом процессе по вопросам международного уголовного права, проходящего в Нюрнберге.

Ключевые слова: *международный игровой судебный процесс, развитие коммуникативных и профессиональных компетенций, юридический английский, средства профессионального межкультурного общения, самоорганизация учебной деятельности студента.*

Обучение иностранному языку для профессиональных целей предполагает формирование у студентов целого ряда компетенций, необходимых для решения коммуникативных задач в деловом общении. В частности, согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования студент должен «уметь строить выступление в соответствии с замыслом речи, свободно держаться перед аудиторией, осуществлять коммуникацию в различных ситуациях профессиональной жизни; переводить профессиональные деловые тексты с иностранного языка на государственный язык РФ и с государственного языка РФ на иностранный язык. (УК 4.7)» [1]. Круг задач, поставленных перед студентами, достаточно широк и включает в себя изучение лингвистических особенностей деловой речи на иностранном языке, формирование способности выбирать языковые средства в соответствии со спецификой деловой ситуации, жанром документа или видом устного делового общения на иностранном языке, приобретение навыков ведения деловой переписки, деловой беседы и переговоров на иностранном языке в рамках своей специализации и т. д. [2].

В свою очередь, Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Юриспруденция» выделяет следующие общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, необходимые для овладения профессией:

– Способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях, а также владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-3).

– Способность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

– Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.

– Способность к самоорганизации и самообразованию.

– Способность логично, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь.

– Способность сохранять и укреплять доверие общества к юридическому сообществу.

– Способность повышать уровень своей профессиональной компетентности.

– Способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке.

– Способность применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности.

– Способность юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства.

– Владение навыками подготовки юридических документов.

Из вышесказанного следует, что профессиональное общение на иностранном языке требует не только продвинутого уровня владения иностранным

языком, но и сформированных профессиональных компетенций в сфере своей специальности.

В рамках современного университетского образования студентам предоставляется возможность не только получить базовые знания по юридическому английскому языку в основном курсе, но и углубить знания в области профессионального иностранного языка в сфере права и сформировать вышеперечисленные компетенции при получении дополнительной квалификации переводчика в сфере своей профессиональной деятельности.

Кафедра иностранных языков Института права Удмуртского государственного университета более двадцати лет ведет подготовку студентов по дополнительной квалификации «юрист-переводчик» и имеет большой опыт в организации учебного процесса и повышении его эффективности. Участие Института права УдГУ в международной деятельности, академические мобильности преподавателей и студентов в зарубежные университеты, регулярные курсы лекций иностранных юристов-практиков на английском языке, многолетнее сотрудничество со Школой права университета штата Южного Иллинойса определили содержание курса дополнительного образования. Наш опыт показал, что для профессионального общения большое значение имеет комплексное развитие всех видов речевой деятельности. Поэтому программа трехлетнего обучения предусматривает не только развитие переводческих навыков, но и навыков говорения и аудирования.

Современные технологии позволяют повысить эффективность образовательного процесса и осуществлять комплексный подход к развитию речемыслительной деятельности и формированию иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессиональной деятельности. Студенты Института права УдГУ на протяжении более десяти лет имеют возможность участия в регулярных видеоконференциях, проводимых на английском языке практикующими юристами и преподавателями Школы права университета Южного Иллинойса (South Illinois University, Law School). Студенты знакомятся с системой обучения праву, особенностями правовой системы США, международного права, практикой применения законов США в гражданских и уголовных процессах и т. д. Формат видеоконференции позволяет организовать живое общение с носителями языка на профессиональные темы в режиме обсуждения теоретических вопросов права и правоприменения. Данный вид учебной деятельности является естественным продолжением аудиторной работы на традиционном академическом занятии, а также итогом усвоения языковых средств и стимулом к дальнейшему изучению иностранного языка в области юриспруденции.

Еще одной возможностью комплексного развития как языковых, так и профессиональных компетенций, предоставляемой нашим студентам, является участие в игровом судебном процессе (Moot Court Competition). В университетах Европы и США данный вид учебной деятельности широко применяется в практике подготовки и является завершающим этапом обязательного курса обучения будущих адвокатов.

Перед студентами стоит ряд задач: необходимо провести юридическое исследование по вымышленному судебному делу из области международного права, не имеющему однозначного решения, провести анализ судебных решений при рассмотрении подобных дел (прецедентов), выработать стратегию стороны защиты и обвинения, привести аргументированные доводы в защиту своей позиции, написать два меморандума для обеих сторон процесса (около пятидесяти страниц каждый), подготовить устное публичное выступление перед судьями, быть готовыми к ответам на вопросы судей и оппонентов во время заседания.

Для успешного выступления от студентов требуются специальные знания в области международного права, навыки публичного выступления в суде, умение аргументированно выстроить линию защиты своей позиции, умение моментально реагировать на доводы оппонентов, умение отвечать на вопросы судей. Поскольку английский язык здесь выступает не только как средство общения, но и как средство решения профессиональных задач, то требования к его уровню очень высоки. У студентов должны быть сформированы все языковые и речевые навыки и умения, необходимые для просмотрового и аналитического чтения юридических документов, составления меморандума в письменном виде, публичного выступления, понимания речи оппонентов и судей на слух.

Подготовкой студентов занимается объединенная команда преподавателей, состоящая из лингвистов и юристов. Задачей преподавателей английского языка является расширение лексического запаса и углубление знаний о грамматическом строе языка, знакомство студентов с языковыми особенностями юридического текста. Таким образом, мы создаем основу для дальнейшего развития навыков работы с юридическими документами, написания меморандума и публичного выступления в зале судебного заседания.

Преподаватель-юрист, свободно владеющий профессиональным английским языком, осуществляет непосредственную подготовку к игровому процессу, учит работать с документами и информационной базой, составлять меморандум, осуществлять аналитический подход к проблемной ситуации и выделять правовую проблему, формируя у студентов юридическое мышление (legal thinking), а также обучает особенностям публичного выступления в судебном процессе.

Роль самого студента в подготовке к игровому судебному процессу трудно переоценить. Наиболее полно она раскрывается понятием «learner agency», широко распространенном в современной методологии образования. [3] Данный термин близок к личностно ориентированному подходу к обучению, но не ограничивается им. Он подразумевает самостоятельное выстраивание студентом траектории своего образовательного процесса; взаимодействие с другими участниками образовательного процесса и осознание ответственности за свои действия перед ними. На финальной стадии студенты представляют результат коллективного труда, которого невозможно достичь без развития умения и навыков эффективной работы в команде.

Институт права УдГУ имеет многолетний опыт подготовки и участия команды студентов в игровых судебных процессах (Philip Jessup Inernational Law

Moot Court Competition) среди российских вузов. И для преподавателей, и для студентов данный вид учебной деятельности представляет огромный интерес ввиду необычного формата, имитирующего судебный процесс по международному праву, а также возможность продемонстрировать свои знания в области юриспруденции и языковые способности при решении речемыслительной задачи на английском языке.

В 2020/2021 году студентам-юристам Института права УдГУ впервые представилась возможность принять участие в игровом процессе на международном уровне в составе интернациональной команды. Конкурс проходил в несколько этапов с финалом в международном суде по уголовным делам в Нюрнберге. В нем участвовали более шестисот команд из девяноста стран. Наша команда была интернациональной и состояла из студентов УдГУ (Россия), США и Кении. В подготовке команды участвовали преподаватели Школы права университета Южного Иллинойса (South Illinois University, Law School, USA) и ИПСУБ УдГУ. Программа подготовки состояла из двух частей: первая часть теоретическая, представляла собой лекции на английском языке по материальному и процессуальному международному праву, международному суду, уставу ООН, адвокатуре, юридической этике; вторая часть – практическая, состояла из семинаров и выполнения практических заданий, направленных на развитие умений анализировать жизненную ситуацию, дать ей правовую оценку, провести юридическое исследование прецедентов, подготовить письменный меморандум для обеих сторон процесса, успешно выступить в зале суда.

Подготовка проходила в сложных условиях пандемии и изоляции, и, как следствие – невозможности непосредственного живого общения преподавателей и студентов. Выход был найден: занятия проходили в онлайн– режиме с учетом разницы во времени трех стран.

Команда успешно прошла отборочные туры и вышла в финал, представив свою аргументацию по делу перед судьями игрового международного уголовного суда в Нюрнберге.

Можем считать, что подготовка и выступление в игровом судебном процессе является на сегодняшний день самым эффективным видом учебной деятельности для студентов, получающих квалификацию «юрист-переводчик», который отвечает всему комплексу задач образовательного стандарта, где иностранный язык из объекта обучения становится средством профессионального общения. Данная организация учебной деятельности комплексно развивает иноязычные коммуникативные, профессиональные, общекультурные и общепрофессиональные компетенции, необходимые для успешного овладения профессией.

В ходе подготовки к конкурсу в течение учебного года наши студенты освоили и сформировали следующие общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции:

1. *Способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-4), а также владение основными методами, способами и средства-*

ми получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-3). Подготовка и обучение международной команды студентов-юристов осуществлялась посредством использования различных программ и мессенджеров – Zoom, Skype, Viber, WhatsApp и электронных баз хранения информации. Навыки быстрого освоения зарубежных электронных баз нормативных документов способствовали своевременному получению студентами необходимой информации и управления ею в программе подготовки к судебному процессу.

2. *Способность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)*. Особенностью подготовки студентов явился процесс взаимодействия не только педагога с группой студентов, но и непосредственное общение и выполнение групповых заданий студентами, что предполагало непосредственное межкультурное взаимодействие между студентами различных национальностей, обладающих различной культурой, ментальностью.

Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6).

Интернациональный состав команды обусловил необходимость и способствовал эффективному взаимодействию и содружеству представителей разных рас, стран и религий с различными культурными особенностями. Даже разница во времени оказалась вполне преодолимым препятствием, наши студенты выходили на связь в пять часов утра.

3. *Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7)*. Подготовка к игровому процессу – скорее творческий процесс, требующий навыков самоорганизации. В методологических документах участия в международном процессе преподаватель ограничен методической функцией, не вправе заниматься подготовкой дела и содействовать в формировании документов, необходимых для участия в процессе. В указанном процессе многое определялось работой самого студента и оставалось на усмотрение самого учащегося.

4. *Способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОПК-5)*. Участие в международном игровом процессе на английском языке предполагает аналогичные навыки, как и при участии будущего юриста-адвоката в судебном процессе либо будущего судью, прокурора – обвинителя по делу. Студенты учились умению корректно, четко и грамотно строить свою речь, как в устных выступлениях, так и в письменных отзывах, возражениях; умению составлять исковое заявление, жалобу, отзыв, возражения или обвинительный акт, представление или судебный акт. Знание основных составных частей любого юридического документа характерно не только для требований российского делопроизводства, но и других стран. В дальнейшем приобретенная способность формирует юридическое мышление, которое содействует адаптации на любой юридической позиции в любой стране.

5. *Способность сохранять и укреплять доверие общества к юридическому сообществу (ОПК-4)*. Недоверие к юридическому сообществу порождается

определенным невежественным поведением лица, характерным отсутствием знаний и правовой культуры, недостатком информации. Участие в международных игровых процессах формирует у студентов высокую правовую культуру и приверженность ценностям своего отечества.

6. *Способность повышать уровень своей профессиональной компетентности (ОПК-6).* Компетенция и умения, которые необходимы на протяжении всего периода подготовки к участию в международном процессе. При участии студентов в команде требовались, прежде всего, их способности самостоятельно реагировать и проявлять инициативу в подготовке, повышать свой уровень профессионального мастерства.

7. *Способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОПК-7).* Данная способность тесно связана с навыком укрепления доверия и корреспондирует его, так как грамотная речь всегда порождает доверие у окружающих и необходима в юридическом сообществе.

8. *Способность применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности (ПК-5).* С целью участия в игровом процессе студенты проходили подготовку по материальному и процессуальному международному праву, изучали правила участия в игровом процессе.

9. *Способность юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства (ПК-6).* Данная способность является, пожалуй, одной из превалирующих. Даже практикующие юристы не всегда могут выделить из жизненной спорной ситуации обстоятельства, имеющие правовое значение для дела, определить круг лиц, необходимых для участия в деле, правильно аргументировать свою правовую позицию, в последующем составить структурированную речь и подготовить письменный документ. Игровой процесс был направлен на формирование навыков определения юридически значимых обстоятельств и установлению фактов, подлежащих доказыванию.

10. *Владение навыками подготовки юридических документов (ПК-7).* Любой юридический документ имеет свою структуру и особенности. Большое внимание было уделено правилам организации самостоятельной работы по подготовке любого документа с нуля.

Игровой судебный процесс, проводимый на английском языке, является идеальным видом учебной деятельности, позволяющим одновременно развивать как языковые, так и профессиональные компетенции. Их формирование невозможно отделить друг от друга. Студенты расширяют знания в области юриспруденции, формируя юридическое мышление (legal thinking), то есть аналитический подход к жизненной ситуации и умение трансформировать понимание жизненной ситуации в правовом поле, через установление обстоятельств и фактов, имеющих значение для дела, через корректное установление применяемых норм права, через составление юридических документов и подготовку структурированного выступления. Таким образом, студенты приобретают знания, развивают умения и навыки, необходимые в практической юридической

деятельности в любой правовой системе мира, способность и готовность участия в судебных процессах зарубежных стран. Иностранный язык выступает не как предмет изучения, а как средство профессионального общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01. Юриспруденция. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 1011 от 13.08.2020.

2. Diane Larsen-Freeman Learner Agency: Maximizing Learner Potential Oxford University Press. English Language Teaching. URL: https://elt.oup.com/feature/global/expert/learner-agency?cc=ro&selLanguage=en. 2021.

УДК 81.373

Детинкина Виктория Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

Железнова Юлия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

Русанова Ирина Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНОМ СПОСОБЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕНДЕРА В ЭРГОНИМАХ

TO THE SUBJECT OF THE STRUCTURAL METHOD FOR REPRESENTING GENDER IN ERGONIMS

Актуальность гендерных исследований в лингвистике не вызывает сомнений. Целью данной работы является рассмотрение структурного аспекта транслирования гендера в эргонимах ижевских предприятий сферы услуг и торговли. Объектом исследования стали 180 единиц гендерно маркированных эргонимов. В качестве предмета изучения была выбрана структурная репрезентация гендера в эргониме. В рамках проведенного исследования использовались следующие методы: метод сплошной выборки, описательный, сравнительно-сопоставительный, метод наблюдения, анализа и синтеза. В работе раскрывается репрезентация гендерного аспекта в составе эргонима, описывается структурный принцип гендерных характеристик, который включает четыре позиции: антропометрические лексемы, термины родства, антропонимические лексемы и агентивные существительные. Основываясь на данных исследования, авторы делают выводы о том, что в эргонимах наиболее активно представлены гендерно маркированные единицы, отражающие традиционные представления о мужском и женском. Отмечается, что в корпусе эргонимов Ижевска преобладает антропонимический тип, а термины родства репрезентируются ядерными лексемами. Подчеркивается проявление гендерного неравенства как в эргонимах с агентивными существительными, так и с антропометрическими лексемами.

Ключевые слова: *гендер, эргоним, антропометрические лексемы, агентивные существительные.*

В настоящее время особое место в лингвистике отводится гендерным исследованиям. Гендер манифестируется в культуре и языке, поэтому психолингвистика, этнолингвистика, когнитивная лингвистика, межкультурная коммуникация, прагмалингвистика, социолингвистика и другие науки дают материал для лингвистического анализа гендера [4]. Гендер в эргонимике можно изучать в следующих аспектах: структурно-семантическом и коммуникативно-прагматическом. В рамках первого аспекта рассматривают структурную и семантическую репрезентацию гендера, поскольку многие эргонимы, так или иначе, несут в себе гендерные характеристики. Это связано с тем, что эргонимика имеет особую семантику, направленную на эффективное воздействие на реципи-

ента с целью завладения его вниманием, поэтому одной из главных функций эргонимов является функция побуждения. В рамках коммуникативно-прагматического аспекта представляется возможным изучить отношение потенциальных клиентов в зависимости от гендера к эргонимам. Эффективность эргонимов зависит от четкого представления об адресате, что объясняет важность гендерного аспекта в данных единицах. Однако отметим, что когда речь заходит о проявлении гендера в эргонимах, то мы можем считать этот параметр весьма «плавающим», поскольку в эргонимике возможна разная степень интенсивности проявления гендера – от его акцентирования до полного нивелирования.

Целью данного исследования является рассмотрение структурного аспекта транслирования гендера в эргонимах ижевских предприятий сферы услуг и торговли.

Объектом исследования стали гендерно маркированные эргонимы в количестве 180 единиц, отобранные методом сплошной выборки с информационно-городского портала igis.ru.

Предметом изучения стала структурная репрезентация гендера в эргониме.

В данной работе авторы использовали следующие методы исследования: описательный, сравнительно-сопоставительный, метод наблюдения, анализа и синтеза.

Структурный принцип проявления гендерных характеристик подразумевает наличие в структуре эргонима лексемы или лексем, обозначающих лицо мужского или женского пола. Таким образом, эргонимы, которые являются гендерными маркерами (формальными признаками), характеризующими лица мужского и женского пола, по структурному принципу могут быть представлены четырьмя группами:

1) антропометрические лексемы (существительные с семантической доминантой «признак пола»;

2) термины родства, которые обозначают семейно-родственные отношения;

3) антропонимические лексемы (имена собственные);

4) агентивные существительные, обозначающие профессии.

К первой группе относятся эргонимы с антропометрическими лексемами, которые можно разделить на три подгруппы:

а) антропометрические лексемы, относящиеся только к референтам мужского или женского пола, например: парикмахерская «ЧЕБЕРИНА» (с удм. «Красавица»), магазины женской одежды «MISS CITY», «ГРАНД LADY», «ЛЕДИ ЛЮКС», «ЛЕДИ ПРЕСТИЖ», «ЛЕДИ СТИЛЬ», «МАРКИЗА», салоны красоты «СУДАРЫНЯ», «ЭГОИСТКА», салоны-парикмахерские «ЧАРОВНИЦА», «ДИВА», магазины мужской одежды «GOLDEN MAN», «ARISTOCRAT», «СТИЛЯГА», «СУДАРЬ», кафе-бар «ТОВАРИЩ СОЛ»;

б) антропометрические лексемы, которые могут относиться к референтам как мужского, так и женского пола, например: кафе «АМИГОС», продуктовый магазин «ФЕРМЕРЫ УДМУРТИИ». Отметим, что эргонимы, обозначающие группу людей разного пола, используют лексемы мужского рода;

в) антропометрические эргонимы, которые включают лексемы для обозначения детей, например: магазины детской одежды «ADIDAS KIDS», «FASHION KIDS», «IKROXA18.RU», «ОДЕТКИ», «PETIT».

Ко второй группе относятся эргонимы, включающие термины родства. Эргонимы, относящиеся к референтам мужского или женского пола, например: комиссионный магазин детских товаров «ОТ МАМЫ К МАМЕ», магазин «КОЛГОТКИ ЧУЛОЧКИ ДЛЯ МАМЫ ДЛЯ ДОЧКИ», магазин бытовой химии и косметики «ТЕТЯ АСЯ», сеть магазинов «МОДНЫЙ ПАПА», «СЫНОЧКИ И ДОЧКИ», сеть салонов сотовой связи «МОБИЛЬНЫЙ ПАПА». В целом, в данной группе наблюдается численный перевес эргонимов с компонентом «мама», что косвенно подтверждает мнение ряда исследователей о ключевой роли матери для русского символического пространства. Другой особенностью будет частотное использование терминов родства, представляющих нуклеарную семью, в то время как употребление номинаций других степеней родства не значительно [2, с. 269].

К третьей группе относятся антропонимические лексемы (имена собственные – антропонимы), имеющие в составе эргонима свою специфику, поскольку собственные имена как гендерные маркеры способны переходить из разряда антропонимов в разряд имен нарицательных (апеллятивов), что связано с его отрывом от денотата. В этом случае появляется возможность употребления эргонима по отношению к представителям обоих полов. Эргонимы с именами собственными могут быть распределены на четыре подгруппы по характеру и употреблению антропонима:

а) эргонимы с общеупотребительными антропонимами: общеупотребительные иностранные имена (в основном европейские), например: «НИКОЛЬ» (фр.), «MARCO» (ит.), «АЛИСА» (герм.), «КАТЛЕН» (англ.) и т. п.; имена греческого происхождения, например: «СВЕТЛАНА», «ЮЛИЯ», «ИРИНА»; имена арабского происхождения, например «ФАТИМА», «ШАКИРА», «ДЖАВАХК», «ИСА»; русские (славянские имена) – «ЛЮДМИЛА», «ЛАДА», «ВАСИЛИСА»; латинские имена, например «СТЕЛЛА», «ДИАНА», «ЛАУРА»; имена еврейского происхождения, например «ЗЛАТА», «МАРИЯ», «ДАВИД», «ЕВА»;

б) эргонимы с мифологическими и религиозными антропонимами. Наиболее употребительными антропонимами в составе фирменных названий стали древнегреческие мифологические имена, например: высшие боги – «ГЕРМЕС», «АФРОДИТА», «ИРИДА»; мифологические существа – «КАЛИПСО»; герои – «ОРИОН», «АЯКС», «СПАРТАК». Также присутствуют имена древнеримской мифологии, например «ВЕНЕРА», «МЕРКУРИЙ»;

в) эргонимы с художественными антропонимами. Самыми популярными являются литературные антропонимы, например: салон-парикмахерская «МАСТЕР И МАРГАРИТА», магазины мужской одежды «GATSBY», «ОНЕГИН», стоматологический салон «ДОКТОР ВАТСОН», торговый центр «РУСЛАН И ЛЮДМИЛА», кафе «ПЕЧОРИН», ресторанный комплекс «ФОРТ РОБИНЗОН». Достаточное количество фирм города работает с товарами для детей, а потому

их названия связаны с персонажами детских произведений, например: магазины детской одежды «MARY POPPINS», «ПЕППИЛОТТА», или анимационных героев, пользующихся любовью детей, например: магазин детской одежды «MASANYA», магазин детской обуви «АНТОШКА». Также выявлены эргонимы, источниками для которых послужили известная песня – магазин женской одежды «МАДАМ БРОШКИНА», телепередача – сеть магазинов одежды «ПАНИ МОНИКА», название кинофильма – бар «KILL BILL CLUB»;

г) эргонимы с историческими антропонимами. Например: салон красоты «КЛЕОПАТРА», мужской салон-клуб «ДЖОКОНДА», салон-парикмахерская «МОНРО», ночной клуб «ШУВАЛОВ», галерея красоты «SALVADOR DALI» [1].

Четвертая группа представлена эргонимами с агентивными существительными, в которой могут быть выделены две подгруппы:

а) эргонимы обозначающие профессии или в целом – занятия и хобби. Например: магазин рыболовных товаров «РЫБОЛОВЪ», сеть салонов-парикмахерских «ЦИРЮЛЬНИК», гостиничный комплекс «ВИТЯЗЬ», ремонтная мастерская «МУЛЬТИ МАСТЕР», торгово-сервисная компания «СНАЙПЕР», магазин товаров для творчества «РУКОДЕЛЬНИЦА».

б) эргонимы, в которых присутствуют звания и должности. Например: оптовая компания «АДМИРАЛ», кафе «МАРШАЛ», сеть магазинов кожгалантереи «КОНСУЛ».

Эргонимы данной группы представлены чаще всего лексемами мужского рода, что объясняется исторически сложившимися традициями ведения профессиональной деятельности мужчинами, в то время как женщинам отводилась роль в семье. С другой стороны, лексема женского рода, обозначающая профессию, будет иметь более или менее ощутимый пренебрежительный оттенок, поэтому таких эргонимов не выявлено.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы: во-первых, необходимо отметить активное использование гендерно маркированных единиц в эргонимах, что отражает традиционные гендерные представления. Во-вторых, структурный аспект трансляции гендера в эргонимах представлен четырьмя типами, где наиболее ярким и значимым является антропонимический тип, а эргонимы, включающие термины родства, репрезентируются ядерными лексемами. В-третьих, эргонимы с агентивными существительными отражают гендерное неравенство, а эргонимы с антропометрическими лексемами, вероятно, отражают сложившуюся социолингвистическую ситуацию. Перспективным представляется дальнейшее исследование гендера в эргонимах в части семантического и коммуникативно-прагматического аспектах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Детинкина В.В., Железнова Ю.В., Русанова И.Ю. Типологические и структурные особенности эргонимов с антропонимическим компонентом (на материале названий предприятий сферы торговли и услуг города Ижевска) // Вестн. Удм. ун-та. Сер. История и фило-

логия. 2021. Т. 31, вып. 5. С. 971–977. Режим доступа: https://journals.udsu.ru/history-philology/article/view/6377/5735 (дата обращения: 28.10.2021).

2. Железнова Ю.В. Концепт «семья» в ономастиконе города // Гуманитарное образование и наука в техническом вузе: сб. докл. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Ижевск, 24–27 окт. 2017 г.). Ижевск: Изд-во ИжГТУ им. М. Т. Калашникова, 2017. С. 267–273. Режим доступа: http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/16918 (дата обращения: 15.10.2021).

3. Курбанова М.Г. Эргонимы современного русского языка: семантика и прагматика // Автореф. дис. … канд. филол. наук. Режим доступа: http://vgpu.org/sites/default/files/disfiles/avtoreferat_kurbanovoy_m.g.pdf (дата обращения: 15.09.2021).

4. Макшакова М.В. Гендер в современной лингвистике // Общие вопросы языкознания. Режим доступа: https://URL:elar.urfu.ru/bitstream/10995/25298/1/avfn_2013_02.pdf (дата обращения: 15.09.2021).

УДК 811

Ершова Юлия Андреевна, аспирант, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

ЭТИМОЛОГИЯ ИМЁН КОНЦЕПТА *ВЕСНА* В ЕВРОПЕЙСКИХ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

ETYMOLOGY OF THE NAMES OF THE CONCEPT *SPRING* IN EUROPEAN LINGUOCULTURES

В статье приводится этимологический анализ имён концепта *Весна* в различных европейских лингвокультурах. Материалом исследования послужили данные о внутренней форме имён концептов из этимологических словарей, дефиниции имён концептов из толковых словарей.

Ключевые слова: *лингвокультура, концепт, этимология, понятийный компонент, образный компонент*

Цель данного исследования заключается в том, чтобы систематизировать информацию по этимологии лексических единиц со значением «Весна» в разных языках индоевропейской семьи. В соответствии с поставленной целью был проведен анализ дефиниций репрезентантов с привлечением большого количества лексикографических источников.

Актуальность исследования определяется недостаточной изученностью проблемы культурного варьирования концептов с перцептивно-образным ядром.

В нашем исследовании мы придерживаемся лингвокультурологического подхода, который определяет концепты как базовые единицы культуры, обладающие образным, понятийным и ценностным компонентами, с преобладанием последнего [1, с. 3-16].

Анализ дефиниций из лексикографических источников показал, что основным значением лексемы «Весна» и ее прямых эквивалентов во всех исследуемых языках является значение *время года, следующее за зимой и предшествующее лету* [2, 3, 4] или *время года между зимой и летом* [5, 6]. Таким образом, обобщенная дефиниция определяет местоположение *весны* относительно других времен года в годичном цикле. Данное значение имени концепта *весна* отражает основные признаки его понятийного компонента.

Обращение к этимологическим словарям позволило составить представление о внутренней форме исследуемых лексем в разных языках.

В этимологических словарях русского языка приводятся относительно схожие описания. В «Историко-этимологическом словаре русского языка» 1999 года дается следующее определение: «***Весна*** *– время года между зимой и летом*; прил. *весе́нний, -яя, -ее, ве́шний, -яя, -ее; сущ. веснянка* – обрядовая песня, веснушка» [7: 145].

Словари фиксируют формальное (фонетическое, морфологическое) и семантическое сходство лексем со значением «весна» в разных индоевропейских языках, а также этимологическую общность их корней:

Древняя и.-е. основа на r/n, ср. лит. vasarà «лето», лтш. vasara, греч. ἔαρ, лат. vēr, др.-исл. vár «весна», др.-инд. vasantás «весна», vasar «рано», арм. garun «весна» [8: 303].

Примером могут служить

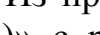
Весна́. Общеславянское и.-е. характера: др.-рус. вєсна, бел. вясна, польск. wiosna, чешск, vesna, ст.-сл. ВЄСНА, с.-х. весна, словенск. vêsna; лит. vasarà «лето», латышск. vasara – тж, др. инд. vasantás «весна», vasarás «день», vasar- «рано», авест. vaŋri «весной», греч. ἔαρ (<*uēsr) «весна», лат. ver (<*uēsr)— тж, арм. garun (<*uēsr-) – тж и другие. Здесь наблюдается старое чередование и.-е. основ (r/n). Праслав. *vesna образовано с помощью суф. -n(a) от и.-е. корня *ues– (*aues-) «светить, сиять, сверкать» (Преображенский, I, 79; Pokorný, 86), против чего Вальде (Walde, 819) [9: 73].

Словен. vesna (чаще pomlad); польск. wiosna, wiosenny, -a, -e, wiośniany, -a, -e. Чеш. и словац. vesna, поэт. – из русского, но в говорах сохраняется (засвидетельственное и в ст.-чеш.) vesno (форма на *–o* под влиянием lěto), прил. vesní (Mashek, ES, 562), наряду с jaro, прил. jarní. В южн. -слав. языках: болг. **про́лет**, с.-хорв. **прòлеће**. Др.-рус. (XI в.) **весна**, (XI-XII вв.) **весьньний**, (XII в.) **вешьний** (Срезневский, I, 247, 252). Ст.-сл. ВЄСНА, ВЄСНЬНЫИ. О.-с. *vesna. Корень *ves-, тот же, что и в лит. vãsara–«лето»; латыш. vasara – тж., где основа восходит к и.-е. *ues-r-, тогда как в общеславянском *vesna основа восходит к и.-е. *ues-n. Ср. с расширителем -n-; др.-инд. vasantáh (хинди **васант**’) – «весна» (t в nt – на инд. почве). Преобладает, однако, и.-е. основа с расширителем -r-. Ср. латин. vēr (*ues-r; долгота под влиянием основы *iēr – «лето»); греч. ἔαρ (<*Fἔαρ < *uesar; ср. у Гесихия: γἔαρ – «весна»); также арм. **гарун** (и.-е. основа *uesr-); перс. **bähap** (из *vahar < *vasar) [10: 145-146].

В этимологических словарях русского языка (Черных и Шанский) указано, что некоторые учёные связывают существительное *весна* с прилагательным *весёлый*. В свою очередь, *весёлый* описывается в этимологических словарях как «др.-рус. (с XI в.) веселъ, веселый, веселити(ся), вселие – «веселье» и (с XII в.) «свадьба», весельный, весельство (Срезневский, I, 245-247), о.-с. *veselъ». В этимологическом отношении *весёлый* – неясное слово: корень *ves-, суффикс (очень редкий) -el– (: -ol-), сопоставления (по корню) неустойчивы. Чаще всего сопоставляют с гот. wisan – «радоваться», wizōn – «жить роскошно (припеваючи)»; др.-инд. vasu – «добрый», «благосклонный». Латин. vescor – «питаюсь», «пирую», «наслаждаюсь», если оно из *ues-scor, также могло быть отнесено сюда, но более вероятным считается, что оно из *vĕ-ēscor, то есть *ue (: au) + ē(d)scor [ср. esca – «пища»; vē– (: vae-) – усилительная частица] (Walde – Hoffman, II, 769). Латыш. vesels – «здоровый» и др.-прус. wessals – «веселый» – из славянских языков. Брюкнер (Brückner, 607) связывает о.-с. *veselъjъ по кор-

ню ves– (<*ues-) с *vesna [7: 145]. В таком случае, весна может рассматриваться как время, когда жить радостно, приятно.

В школьном этимологическом словаре русского языка мы находим следующую дефиницию весны «время, когда живётся хорошо» [11: 145].

Весна – время года между зимой и летом. В русском языке XI–XVII вв. изв.  . Из праслав. *весна, восходящего к и.-е. основе *wes-n– «хорошее (время года)» с расширителем -n-. Ближайшее соответствие: др.-инд. vasan, vasnta – «весна» (с наращением -t– на инд. почве). В других и.-е. языках продолжения и.-е. основы *wes-r– с расширителем -r– [12: 108].

В ряде славянских языков сохраняется основа *vesna*. В чешском и словацком языках *vesna* переходит в разряд слов поэтических. Труды специалистов по славянской этнолингвистике дополняют нашу картину и объясняют имеющиеся различия в наименовании весны, следующим образом: «общность названий лета и зимы во всех славянских языках и различие названий весны и осени (серб. *пролеће*, болг. *пролет* – ср. у Даля *пролетье* (первая встреча весны) – кашуб. *podlato*, словен. *pomlad, mlado leto* и т.п. ‘весна’; чеш. *podzim*, в.-луж. *podzyma*, болг. диал. *позима* ‘осень’) согласуются со многими этнографическими фактами, свидетельствующими об исконном членении года не на четыре, на два сезона (болг. *лятното слнце* ‘летнее полугодие’ и *зимното слнце* ‘зимнее полугодие’) [13: 40], мы приветствуем тех, кого долго не видели, словами «сколько лет, сколько зим» (не сколько вёсен, сколько осеней). Так, весна – это один из переходных периодов, от зимы к лету.

В этимологических словарях немецкого языка находим следующие определения весны:

Frühling m: Neben der älteren Bezeichnung ↑Lenz erscheint *spätmhd.* vrüelinc (vgl. *früh*) im 15. Jh. und hat sich seitdem im Nhd. durchgesetzt. Allerdings ist in der Alltagssprache **Frühjahr** (im 17. Jh. zuerst *mitteld.*) häufiger, besonders für die erste Zeit nach dem Winter, während Frühling mehr die gefühlsmäßige Seite der Jahreszeit betont und auch dichterisch und bildlich gebraucht wird [14: 208].

Lenz m: Der heute nur noch dichterisch verwendete Name der Jahreszeit (*mhd.* lenze, *ahd.* lenzo) geht zurück auf *lengzo „Frühling“, das eine *dt.* Bildung zu dem unter ↑*lang* behandelten Adjektiv ist. Die Jahreszeit ist also nach den länger werdenden Tagen benannt. Neben dieser Bildung existiert im *Westgerm.* auch eine gleichbedeutende Zusammensetzung mit ‘lang, als Bestimmungswort, vgl. *ahd.* len[gi]zin, *asächs.* lentin, *aengl.* lencten (*engl.* lent „Fasten[zeit]” – Великий пост). Der zweite Bestandteil dieser Zusammensetzung (*germ.* *tĭna-) bedeutet „Tag“. Beachte dazu auch die alte Bezeichnung für „März“ **Lenzmonat** (*ahd.* lengiz-inmānōth). Abl.: **lenzen** dichterisch für „Frühling werden“ (*mhd.* lenzen) [14: 416].

Таким образом, каждое немецкое наименование весны имеет свои особенности. *Lenz* – наиболее раннее название из представленных, образовано от прилагательного *lang* (длинный). Выбор названия связан с тем, что весной значительно удлиняется световой день. На сегодняшний день слово представлено преимущественно в поэтической речи. *Frühling* вошло в употребление на ряду с *Lenz* в XIV

веке, с XVII века в повседневной разговорной речи для обозначения первого времени после зимы преобладает *Frühjahr*, в то время, как *Frühling* больше подчёркивает эмоциональную сторону сезона, используется в поэзии и образно.

Рассмотрим имя концепта *весна* в другом западногерманском языке, английском.

Spring, vb. (E.) A.S. *springan*, pt. t. *sprang*, pp. *sprungen*. + Du. G. *springen*, Swed. *springa*, Dan. *springe*; Icel. *springa*, to burst, split. Orig. sense to 'split or crack', as when we say that a cricket-bat is *sprung*; or to *spring* (i. e. burst) a mine. Teut. type *sprengan-. Perhaps allied to Gk. σπέρχειν, to drive on (Prellwitz); but this is doubtful. Der. *spring*, sb., a leap, also a bursting out of water, also the budding time of year, also a crack in a mast; *springe*, a snare made with a flexible (springing) rod, like O. H. G. *springa* [15: 510].

В древнеанглийском языке существовал глагол *springan*, который имел следующие значения:

1. «Orig. sense to 'split or crack', as when we say that a cricket-bat is sprung; or to spring (i. e. burst) a mine» [15: 510] (Основное значение *'трескаться или раскалываться', так в случае, когда говорят, что крикетная бита трескается; или взрывать мину*).

2. *Der. spring, sb., a leap, also a bursting out of water, also the budding time of year, also a crack in a mast; springe, a snare made with a flexible (springing) rod, like O. H. G. springa* [15: 510] (дериват: прыжок, прорыв, также вырвавшийся из воды, время пробуждения (о времени года), трещина в мачте; ловушка с эластичным (пружинным) стержнем).

В других германских языках – голландском и немецком, шведском, датском, исландском – также существовали подобные глаголы со схожими значениями.

Значение *весна* английское слово *spring* приобрело гораздо позже: до конца XIV в.[1] весна называлась *Lent* (по аналогии с немецким *Lenz*).

In 15 c. English, the season also was prime-temps, after Old French prin tans, tamps prim (French printemps, which replaced primevère 16c. as the common word for spring), from Latin tempus primum, literally: first time, first season [16]. В XV веке сезон назывался prime-temps, в соответствии со старофранцузским prin tans, tamps prim (XIX – XIII вв.) (французская весна *printemps*, которая заменила primevère в XVI как общеупотребительное слово).

Поскольку глагол *spring* часто использовался в значении «появляться, быстро расти», когда говорили о пробуждении природы после зимы, о быстром появлении растений и их бурном росте, древнеанглийское слово было вытеснено. В современном мире мы можем также услышать: *spring of leaves, spring of nature* или *the plants spring*.

Обратимся к романской группе языков, и для начала к самому древнему из них – латыни.

[1] Spring (n.1) – season following winter, the vernal season, c. 1400, earlier springing time (late 14c.), which replaced Lent, the Old English word [59].

*vēr, vērĭs n Frühling, Lenz (v. incipit – начинается, veris initium, primo od. ineunte vere; auch übtr. z. B. *v. aetatis = Jugend). ver sacrum (Весна священная) Weihefrühling, die bei großer Gefahr den Göttern gelobte Opferung alles Lebendigen, welches im nächsten Frühling geboren werden würde (Rinder und Bieh); die Kinder wurden, wenn sie herangewachsen waren, zur Auswanderung genötigt)* (по даваемому в дни бедствия обету принести в жертву богам всех первенцев, которые родятся ближайшей весной, молодые животные закалывались, а дети, по достижении ими зрелого возраста, вынуждались к переселению).

E. Aus *vesr = griech. ἔαρ Frühling (aus *Fέσαρ) str. vasantás Frühling, mohl zu wes aufleuchten (cf. aurora): vērnus (aus vērinos) [17: 792].

В итальянском и испанском языках *весна*, как и данные языки в целом, произошли от разговорной латыни. В итальянском языке, который непосредственно восходит к народной латыни, весна – *primavèra*; в испанском primavera, в румынском primăvară; данные лексемы восходят к латинскому порядковому числительному *prima* (первая) и корню ver, который соответствует санскритскому vas– (сжигание, сияние). Этимологический словарь итальянского языка определяет primavèra как *la stagione splendida, la prima dell'anno (fr. printemps), che astronomicamente è limitata dal 21 Marzo al 21 Giugno* (*Великолепный сезон, первое время года (фр. printemps), которое, с астрономической точки зрения, длится с 21 марта до 21 июня*) [16].

В словарях французского языка мы находим следующие определения *весны*: *Printemps prime el temps 1 La première des saisons qui va du 20 ou 21 mars (équinoxe de printemps) au 21 ou 22 juin (solstice d'été) dans l'hémisphère nord. Avec les fleurs et les boutons éclos / Le beau printemps fait printaner ma peine (Ronsard)* (Цветы, распускаются почки / Прекрасная весна приносит мне муки (Ронсар)) *Un printemps précoce*, tardif. *Légumes de printemps* → **primeur**. 2 fig. LITTÉR Jeune âge. *Le printemps de la vie*, la jeunesse. Période où des progrès sociaux, etc. semblent réalisables Le printemps de Prague. 3 MEILLI OU LITTÉR (d'une personne jeune) Année. *Elle a quinze printemps*. par plais. *Ses quatre-vingts printemps* [18: 298].

PRINTEMPS, subst. masc. Étymol. et Hist. 1. Ca 1200 printans «saison» (Naissance du Chevalier au Cygne, Elioxe, éd. E. Michel, 3329); 1666 p. ext. «température et végétation de cette saison» (Boileau, Satire VI ds Littré); 2. 1539 p. métaph. «temps du jeune âge» (Marot, Églogue au Roy, éd. C. A. Meyer, t. 3, p. 343); 3. 1770 «année» (Delille, Trad. Géorgiques, p. 179). Comp. de l'a. fr. prins (v. prime) et de temps qui pourrait remonter au comp. lat. primus tempus «la bonne saison», primus «première partie d'un laps de temps» et tempus utilisé en gén. au sens de «saison». Printemps a éliminé l'a. fr. primever «printemps» (v. primevère) disparu en ce sens au XVI s* [19].

Весна во Франции – первое время года (Première saison de l'année [20]), кроме того, это астрономическая весна – начинается с дня весеннего равноденствия (20 или 21 марта) и продолжается до дня летнего солнцестояния (21 июня).

До XVI века весна называлась primevère. В языке используется как в прямом, так и в переносном значении, например, молодость (Le printemps de la vie, la jeunesse – Весна жизни, молодость) и год (Elle a quinze printemps – ей пятнадцать лет (на пороге шестнадцатой весны)). В первом случае используется метафора, во втором – метонимия.

Примечателен также грамматический род имени концепта *весна* и его аналогов в каждом из языков:

– женский: в русском *весна*, в итальянском *primavèra*, в испанском primavera;

– мужской: в немецком *Lenz, Frühling*, во французском *printemps*.

– средний: в сербском *пролеће*, в немецком *Frühjahr*, в латинском *vēr*.

Чередование *-s–* и *-r–* в корне объясняется явлением ротацизма. В словарях языков романской группы, а также в толковом словаре немецкого языка, датированном XIX веком, *весна* рассматривается по астрономическим меркам. В романских языках, а также в германских (кроме английского) мы наблюдаем сложение основ со значением «первый» или «ранний» и «время», или «год», или латинский «ver».

В большинстве выделенных нами концептуальных признаков весна осмысляется относительно других времён года: ‘хорошее, весёлое время года’: рус. *весна*, польск. *wiosna*, лат. *ver*; ‘первое время года’: франц. *printemps*, исп. *primavera*, итал. *primavèra*; ‘раннее время года’: нем. *Frühjahr, Frühling*; ‘время года, предшествующее лету’: серб. *пролеће*, болг. *пролет*); а также через приметы данного сезона в природе: ‘удлиняющийся световой день’: нем. Lenz, англ. устар. lent; ‘быстрый рост растений’: англ. spring.

В этимологических словарях зафиксирован архаичный способ счёта времени, при котором год начинался с весны, весна считалась первым временем года.

В результате этимологического анализа было выявлено, что для славянской ментальности «весна» – это время, когда жить радостно, приятно. Общность названий весны и лета свидетельствует об исконном членении года не на четыре, на два сезона (зима и лето).

В европейской ментальности образным репрезентантом концепта весна является образ света, тепла (время, когда удлиняется световой день): тем и обусловлен выбор наиболее ранних германских названий весны – немецкое Lenz, английское Lent образованны от прилагательного со значением «длинный». В конце XIV века древнеанглийское слово заменяется на spring (от древнеанглийского глагола springan), означающее время пробуждения после зимы, бурный рост растений. В немецком языке также происходят изменения: наряду с Lenz в XIV веке вошло в употребление слово Frühling, с XVII века в повседневной разговорной речи для обозначения первого времени после зимы преобладает Frühjahr. В отличие от древнеанглийского Lent, и Lenz, и Frühling используется в поэзии и эмоционально окрашенных высказываниях.

В романской группе языков сохраняется образ огня, света, если учесть, что латинский vēr восходит к корню vas-, который в санскрите имеет значение сжигания, сияния (для французского справедливо до XVI века). В европейских лингвокультурах на современном этапе развития весна рассматривается по астрономическому отсчету. Также в языках романской и германской групп (кроме английского) мы наблюдаем сложение основ со значением «первый» или «ранний» и «время», или «год», или латинское «ver». Переносное значение весны – «молодость» наблюдается в латинском, русском, немецком (Lenz, Frühling), французском (printemps) языках; значение «год» – в русском, немецком, французском. Предположительно, принадлежность к роду определяет образ весны в той или иной культуре (весна – женский род – образ: девушка, Frühling – мужской род – образ: юноша).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. –М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1534 с.
3. Словарь современного русского языка (БАС): в 17 т. – М.– Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1951.– Т. 2: В. – 1395 с.
4. Словарь русского языка: в 4 т. /Под ред. А. П. Евгеньевой. –М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – Т. 1: А-Й. – 702 с.
5. Толковый словарь русского языка: в 4 т./ Под ред. Д.Н.Ушакова. – М.: Русские словари, 1995. – Т.1: А-К.– 844 с.
6. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. / П.Я. Черных. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык – Медия; Дрофа, 1999. – Т. 1: А-Пантомима. – 624 с.
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачёва. – 4-е изд., стер. – М.: Астрель: АСТ, 2009. – Т. 1: А-Д. – 588, [4] с.
8. Этимологический словарь русского языка: в 2т., 11 вып. / под руководством и редакцией Н.М. Шанского. – М.: Издательство Московского государственного университета, 1968. – Т. 1, вып. III: В. – 284 с.
9. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. / П.Я. Черных. – 9-е изд., стереотип. – М.: Русский язык – Медия; Дрофа, 2009. – Т. 1: А-Пантомима. – 621, [3] с.
10. Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. – 7-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2004. – 398 с.
11. Шапошников А.К. Этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. / А.К. Шапошников. – 4-е изд., стер. – М.: Флинта: Наука, 2010. –Т. 1. – 584 с.
12. Толстая С.М. Основы новой теории спроса / С.М. Толстая. – М.: Университет Дмитрия Пожарского, 2015. – 528 с.
13. Duden: In 12 Bd. – Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag, 1989. – Duden Bd. 7 »Etymologie«: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. / von Günther Drosdowski. – 839 S.
14. A Concise Etymological dictionary of English language / by the rev. Walter W. Skeat Oxford: Clarendon Press, 1911. – 663 p.

15. Treccani, il portale del sapere [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.treccani.it/vocabolario/primavera/, свободный (дата обращения: февраль 2018 года, сентябрь 2021 года).

16. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch mit besonderer Berücksichtigung der Etymologie / verfasst von Dr. Hermann Menge. Berlin: Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung (Prof. G. Langenscheidt), 1907. – 813 S.

17. Le Robert pour tous. – Paris: Dictionnaires Le Robert, 1994. – 1278 p.

18. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.cnrtl.fr/etymologie/printemps, свободный (дата обращения: февраль 2018 года, сентябрь 2021 года).

19. Dictionnaire Vivant de la Langue Française [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://dvlf.uchicago.edu/mot/printemps, свободный (дата обращения: февраль 2018 года, сентябрь 2021 года).

УДК [811.161.1:811.581]’373-115

Калинина Екатерина Евгеньевна, ассистент кафедры русского языка как иностранного, Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия

СЕМАНТИКА БЕЛОГО И ЧЕРНОГО ЦВЕТОВ В РУССКОМ, КИТАЙСКОМ И ЧУВАШСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ И ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)

COLOR DESIGNATIONS IN RUSSIAN, CHINESE AND CHUVASH LANGUAGES (ON THE MATERIAL OF PHRASEOLOGICAL AND PAREMIOLOGICAL UNITS)

Данная статья является продолжением начатого сопоставительного исследования цветовой лексики на примере чувашского и китайского языков. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена устойчивым интересом к изучению лексической группы цветообозначений. Цель данной работы – выявление сходств и различий в лингвокультурной коннотации цветообозначений в *русском, китайском и чувашском языках.* Объектом исследования являются *белый,* 白 bái, *шурă* и *черный, хура,* 黑 hēi цвета во *фразеологических и паремиологических единицах рассматриваемых* языков. Материалом для исследования послужили 40 *фразеологических и паремиологических единиц с компонентом* белого и черного цветов *в русском языке, 54 – в китайском языке и 61 – в чувашском языке*. Основные методы исследования – метод сплошной выборки, семантический анализ.

На основе проведенного сопоставительного исследования автор приходит к выводу, что лингвокультурная коннотация черного и белого цветов в русском и чувашском языках имеет больше сходств, чем различий. Символика белого цвета в русском и чувашском языках имеет больше положительных значений. В традиционной китайской культуре закреплено негативное отношение к белому цвету. Положительная коннотация этого цвета в китайском языке связана с универсальными представлениями о белом как о цвете чистоты и непорочности.

В сознании русского и чувашского народов черный цвет имеет в основном отрицательный характер. Семантика черного цвета в китайском языке не обладает широким спектром значений. В китайской культуре черному цвету свойственна двойственность, он может иметь как отрицательное значение, так и положительное.

Ключевые слова: *цветообозначения, лексика, цветовая картина мира, русский язык, чувашский язык, фразеологизм, паремия, символ.*

Изучение лексики цветообозначений является одной из интереснейших проблем, занимающих лингвистов. «Это вполне объяснимо, так как данный пласт лексики отражает национально-культурную специфику и является емким компонентом для конструирования национальной картины мира» [4, с. 80]. Как подчеркивает исследователь А.Ф. Мухамадьярова, «важность и сложность изучения феномена цвета в языке обусловливается символической насыщенностью семантики цвета и его "неровной" вербализацией в разных языках. Колоронимы

являются "семиотическими конденсаторами", выполняющими функцию механизма памяти культуры» [6, с. 4].

Цвет всегда играл важную роль в жизни человека. Он тесно связан с национально-историческими особенностями народа, его традициями, восприятием окружающей действительности, географическим положением и т. д. «В народной культуре цвет – один из элементов, при помощи которых создается модель мира, в которой он приобретает символические характеристики» [11, с. 62].

Наиболее ярко специфические особенности цветообозначений проявляются во фразеологических и паремиологических единицах. По мнению С.Д. Хакимовой, «фразеологизмом называются целостные по значению устойчивые и семантически неделимые словосочетания, обладающие образностью и экспрессивной окраской» [10, с. 799]. Под паремией мы понимаем «устойчивое в языке и воспроизводимое в речи анонимное изречение, пригодное для употребления в дидактических целях» [9, с. 67]. Г.Л. Пермяков относит к паремиям «пословицы, поговорки, приметы, поверья, суеверия, загадки, афоризмы, головоломки, общественно-политические клише и т. п.» [8, с. 145].

Рассмотрим их на примере русского, китайского и чувашского языков.

В русском языке цветовая лексика рассматривается с 1960-х гг., в китайском языке – с середины 1980-х гг., в чувашском языке – с начала 2000-х гг. В русском и китайском языках прилагательные цвета исследовались достаточно полно; в чувашском языке, на наш взгляд, эта тема пока не получила должного освещения.

Исследователь Гэн Цзянь отмечает, что «наиболее частотным цветообозначением в китайском языке является 白 bái 'белый', наименее распространенной лексической единицей является 黄 huáng 'жёлтый'» [2, с. 136]. В русском языке «наиболее характерным (частотным) составляющим является цветообозначение – белый, наименее частотным – голубой» [2, с. 138]. И.А. Никитина и Е.Е. Флегинских на основе проведенного анализа приходят к следующему выводу: «В русском языке наиболее часто встречаются ФЕ с компонентом черный (почти треть всех ФЕ), что указывает на отрицательное, трагическое восприятие и понимание жизни» [7, с. 113]. Во фразеологизмах и паремиях с компонентом цветообозначения в чувашском языке самым частотным цветом является черный, наименее – зеленый.

Фразеологические и паремиологические единицы с цветовым компонентом «белый».

Во многих культурах белый цвет преимущественно характеризуется положительной коннотацией. Так, во фразеологизмах и паремиях русского и чувашского языков он часто символизирует чистоту. Например, в русском языке: *бело твоё платье, а душа ещё белей*; в чувашском языке: *ир тăракан кайăкăн сăмси шурă* ‘у ранней птицы клюв чистый’ (досл.: у ранней птицы клюв белый), *кивĕ пулсан та, шурă пултăр* ‘хоть ветхое, но должно быть чистым’(досл.: хоть ветхое, но должно быть белым).

В устойчивом сочетании *шурă пӳрт* (досл.: белый дом) белый цвет употребляется в значении светлый и красивый. Похожее выражение встречается и в русском языке: *белая изба*, то есть чистая и светлая, не пропитанная дымом.

При этом белый цвет в русском и чувашском языках может использоваться для выражения отрицательной оценки: *шурă кайăк* (досл.: белая птица), так говорят о ленивом человеке; *белоручкой* в русском языке называют тех, кто избегает трудной работы. Отрицательные символические значения белого цвета в чувашском языке также актуализируются в сочетаниях: *шур куçпа пăх* (досл.: смотреть белыми глазами) в переносном значении означает смотреть холодным взглядом, *шур чул çи* (досл.: ешь белый камень) – жить в неволе, сидеть в тюрьме.

В Китае белый цвет в основном воспринимается с негативной стороны: он ассоциируется с трауром, скорбью, неудачей и бедностью. Например, 白衣 báiyī ‘*белая одежда*’ – траурная одежда, 白色房子 báisè fángzi ‘*белый дом*’ – дом бедного человека, 白色人生 báisè rén shēng ‘*белая жизнь*’ – неудачная жизнь.

Во всех трех языках белый цвет актуализируется в значении контрреволюционный. Так, в русском языке: *белый террор, белый офицер*; в китайском языке: 白军 bái jūn ‘белая армия’, 白色政权 báisè zhèngquán ‘белая власть’; в чувашском языке: *шурă гварди* ‘белая гвардия’.

Наряду с отрицательным значением в китайском языке существуют устойчивые сочетания с положительным значением: ***一白遮三丑*** *yì bái zhē sān chǒu* ‘одно белое лицо ***прикрывает три уродства*’**, 白衣天使 báiyī tiānshǐ ‘врачи, медперсонал’ (досл.: ангелы в белой одежде).

«Согласно христианской символике и даосской концепции божественности, белый 白 бай являлся первоосновой, породившей Вселенную и все живое» [5, с. 102]. Например, фразеологизм ***白日升天*** *bái rì shēng tiān ‘вознестись на небеса под белым солнцем’* связан с даосским учением о бессмертии и означает внезапно получить повышение, разбогатеть; в русском языке употребляются следующие устойчивые сочетания: *белые ризы* – символизируют божественный свет*, белая магия* – божественная магия. В чувашской культуре белый цвет «почитается как любимый цвет Верховного Бога Турă» [1, с. 155].

В китайском языке белый цвет также указывает на старость и увядание: – 个白发苍苍的老人 yígè báifà cāngcāng de lǎorén ‘седовласый старик’.

Универсальные представления о белом цвете наиболее полно раскрываются в противопоставлении черному. Это прослеживается и в русском, и в китайском, и в чувашском языках.

Фразеологические и паремиологические единицы с цветовым компонентом «черный».

Как отмечает Р.Р. Закиров, «эмоционально-экспрессивное воздействие черного цвета на сознание, оставляющее мрачные впечатления, а также физическое восприятие цвета зрением, своеобразно взаимодействующее с психическим ощущением, являются причиной преобладания в богатой семантике черного цвета отрицательных значений» [3, с. 8].

В русской и чувашской культурной традиции данное цветообозначение характеризуется отрицательной коннотацией. Более того, в русском языке оно почти не имеет положительного значения. Черный цвет символизирует горе, трагедию, несчастье, смерть. Подобные значения актуализируются в следующих выражениях: *черная судьба, черные мысли, черное время, черный год, черный день, черная зависть, черная сила*.

Слово черный ‘хура’ в чувашском языке является самым многозначным. *Довольно часто оно встречается в чувашских фразеологизмах и паремиях. Например, хурах яланах хура çĕрле тапăнать* ‘бандит всегда нападает темной ночью’, *хура хурлăха куççулĕпе çуса яраймăн* ‘черную печаль не смоешь горькими слезами’, *хура чăххăн та çăмарти шурă* ‘и у черной курицы яичко белое’. В чувашской языковой картине мира черный цвет также символизирует землю: *хура çĕр – анне кăкăрĕ вăл* ‘чернозем кормит как грудь родной матери’, *ура тăпра ырлăхĕ – хура халăх пурлăхĕ* ‘достояние простого народа – плодородие чернозема’. Здесь ‘хура халăх’ (досл.: черный народ) употребляется в значении ‘простой бедный народ’. Отметим, что в Китае простолюдина, без чинов и званий, наоборот, называли *белый человек*.

Символика черного цвета в китайском языке двойственна: с одной стороны, она ассоциируется с благородством, серьезностью и плодородием, с другой – с темным временем суток, скупостью. Это прослеживается в следующих устойчивых сочетаниях: 黑土地 hēi tǔdì ‘чёрная почва’, **月黑**风高 yuè hēi fēng gāo ‘черная ночь с сильным ветром’, **黑心**肠 hēi xīn cháng ‘чёрное сердце’ (об алчном, корыстном человеке), **起早**贪黑 qǐ zǎo tān hēi ‘спозаранку и до черноты’ (работать без передышки с утра и до ночи).

Таким образом, наше исследование показало, что белый цвет в рассматриваемых языках имеет широкий спектр ассоциативных представлений. При этом лингвокультурная коннотация белого цвета в русском и чувашском языках имеет положительный характер. В традиционном китайском сознании закреплено негативное отношение к белому цвету. Положительная коннотация этого цвета в китайском языке связана с универсальными представлениями о белом как о цвете чистоты и непорочности.

В русской и чувашской традиционной культуре символика черного цвета обладает в основном негативной окраской, в то время как в китайской – имеет отрицательное и положительное значение. В китайском языке семантика черного цвета намного уже, чем в русском и чувашском языках, в основном она обозначает сам цвет.

Наши выводы носят предварительный характер. При этом рассмотренные примеры позволяют выделить сходства и различия семантики белого и черного цветов в трех языках, их специфические особенности и универсальные характеристики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисова Л.В. Стереотипы традиционного народного сознания и этнокультурные архетипические представления в языковой репрезентации: на материале русского и чувашского языков: дис. ... д-ра филол. наук. Казань, 2015.

2. Гэн Ц. Цветообозначения в китайской и русской лингвокультурологической традиции // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. 2017. № 2 (50). С. 134–140.

3. Закиров Р.Р. Фразеологические единицы с компонентом цветообозначения в английском, русском и татарском языках: автореф. дис. … канд. филол. наук. Казань, 2003. 24 с.

4. Калинина Е.Е. Цветообозначения в чувашском и китайских языках: к истории изучения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2021. № 2 (111). С. 79–85. DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.009.

5. Лю Ф. Сопоставительное исследование лингвокультурной коннотации имён основных цветов спектра в русском и китайском языках: дис. … канд. филол. наук. Челябинск, 2019.

6. Мухамадьярова А.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических и паремиологических единиц с компонентом-колоронимом (на материале немецкого, русского и татарского языков): дис. … канд. филол. наук. Казань, 2019.

7. Никитина И.А., Флигинских Е.Е. Лингвоцветовая идиоматическая картина мира русского языка // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 2 (17). С. 111–113.

8. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии / сост. Г.Л. Капчиц. М.: Наука, 1988.

9. Савенкова Л.Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 2002.

10. Хакимова С.Д. Фразеология как отражение культуры // ORIENSS. 2021. № 4. С. 795–799.

11. Шестеркина Н.В. Концепт «Цвет» (белый): на материале русских и немецких паремий // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия Филология, педагогика, психология. 2011. № 2. С. 62–70.

УДК 87’246.2:378

Медведева Наталья Владимировна (Россия, Пермь), кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания, русского и коми-пермяцкого языков и методики преподавания языков Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия

Крохалева Татьяна Сергеевна (Россия, Пермь), студентка, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия

ПРИЕМ ПЕРЕВОДА КАК ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА – НАЦИОНАЛЬНО-РУССКИХ БИЛИНГВОВ

TRANSLATION AS A LINGU-METHODOLOGICAL TOOL IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE – NATIONAL-RUSSIAN BILINGUALS

В статье рассматривается прием перевода с родного (коми-пермяцкого) языка на русский язык в системе лингвометодической подготовки будущего учителя русского языка – билингва на национальном отделении педагогического вуза. Прием перевода применяется на материале передачи значения интенсивности качества единицами разных уровней родного и русского языков. Лингвометодическая работа определяет виды упражнений с разнообразными заданиями по переводу; введение их в подготовку будущего учителя русского языка позволит формировать умения отбора оптимальных языковых средств разных регистров языковой системы русского языка для передачи значения интенсивности качества, содержащегося в языковых единицах родного коми-пермяцкого языка.

Ключевые слова: *национально-русский билингв, прием перевода, перевод с коми-пермяцкого языка на русский, передача значения интенсивности качества, подготовка учителя русского языка – билингва.*

Перевод как вид деятельности в научной литературе исследуется в разных аспектах, существуют его многочисленные определения и классификации. Трактовки перевода обосновывают его как способ/метод/вид/прием деятельности. Переводческая деятельность, в сущности, трактуется в связи со сферой ее реализации – научной (исследование теоретических аспектов), практической (применение перевода в технической, лингвистической деятельности и т. д.) и образовательной (обучение переводу будущих специалистов в вузах при получении квалификации переводчика, учителя и т. д.) Таким образом, перевод в образовании рассматривается, как правило, в обучении иностранным языкам. Не уделяется должного внимания исследованию перевода в области обучения русскому языку российских естественных билингвов, представляющих коренные этносы

Российской Федерации, которые осуществляют речевую деятельность на русском языке при взаимовлиянии родного языка на русский и наоборот.

В процессе подготовки будущего учителя – национально-русского билингва к преподаванию русского языка как неродного (второго) необходимо учитывать специфику билингвальной личности и конкретного вида билингвизма. Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет осуществляет подготовку учителей-словесников на национальном коми-пермяцко-русском отделении.

Мы в нашем исследовании характеризуем перевод с лингвометодической точки зрения, обосновывая его как прием обучения. В процессе обучения будущего учителя русского языка-билингва важным становится актуализация приема перевода с родного языка на русский, потому что, как показывает опыт работы, бакалавры-билингвы коми-пермяки, особенно студенты младших курсов, используют его (в разной степени/частоте) в реализации речевой деятельности на русском языке.

Одной из трудностей при передаче значений является поиск точных эквивалентов. Традиционно выделяется два типа лексических эквивалентов. К первому относят «постоянные равнозначные соответствия ("полные эквиваленты"), то есть слова, значения которых в исходном языке и переводящем языке полностью совпадают и не зависят от контекста» [7, с. 20]. Ко второму типу – «вариантные соответствия ("частичные эквиваленты") − многозначные слова, совпадающие в исходном и переводящем языках в одном значении и не совпадающие в другом (других). <…> Для правильного нахождения вариантного соответствия необходима опора на контекст, то есть учет связей переводимого слова с другими словами. Иногда переводчику приходится искать эту опору в достаточно широком контексте, выходящем далеко за рамки предложения, абзаца или даже более крупной единицы; более того, для нахождения верного варианта может потребоваться знание культурного контекста» [7, с. 20], кроме того, особые трудности представляет передача значений безэквивалентных языковых единиц (исконно русской лексики, фразеологизмов и др., не имеющих предметных соответствий в других языках).

Совершенствование речевой подготовки будущего учителя-билингва коми-пермяка со стороны русского языка сопряжено с трудностями, которые проявляются явлениями интерференции, возникающими в процессе межъязыкового взаимодействия коми-пермяцкого и русского языков; здесь важна передача нюансов «…смыслового … стилистического, эмоционально-экспрессивного, функционального, оценочного, жанрового, эстетического характера…» русских языковых единиц, закрепленных в оригинальном тексте [4, с. 10]; «перевод обеспечивает обогащение словарного запаса учащихся, усвоение ими правил построения предложений в связи с темами и ситуациями общения, овладение умениями связной речи в ее устной и письменной формах, а также нормами литературного произношения, умениями выразительного чтения» [2, с. 240–241].

В монографии «Переводческий билингвизм. По материалам ошибок письменного перевода» И.Г. Овчинниковой и А.В. Павловой говорится, что при билингвизме «в числе негативных последствий обычно упоминается сужение словарного запаса на родном языке, а также неизбежная интерференция всех известных билингву языков. Деятельность переводчика как раз предполагает сопротивление межъязыковой интерференции и постоянную работу над освоением языков» [10, с. 6]. Отсюда следует, что такой прием работы, как перевод, обеспечивает наиболее успешное освоение разносистемных языков, которыми владеет билингв, и тем самым направлен на уменьшение межъязыковой интерференции и обогащение словарного запаса на обоих языках, следовательно, развитие навыков перевода направлено и на речевое развитие билингвов.

Введение приема перевода в практические занятия по методике преподавания русского языка позволит решить задачи двух планов: во-первых, задачи речевого развития личности бакалавра-билингва, во-вторых, задачи совершенствования его профессиональной методической подготовки.

Формирование профессиональной подготовки будущего учителя-билингва коми-пермяка предполагает владение инструментарием лингвометодического оснащения обучения русскому языку в условиях коми-пермяцко-русского двуязычия, прием перевода может быть инструментом контрастивного обучения на уроке и быть одновременно процессом и результатом речевой деятельности на русском языке.

Безусловно, что кроме успешного владения приемом перевода в лингвистическом и методическом смыслах будущий учитель-билингв коми-пермяк должен обладать прочными знаниями лингвистической теории и методики преподавания языков.

Они следующие: будущий учитель-билингв должен:

1) обладать прочными знаниями лингвистической теории русского и родного языков;

2) понимать природу межъязыковой интерференции и быть готовым устранять причины и следствия интерферентных ошибок в тексте перевода;

3) обладать умениями языкового / речевого / этического / стилистического / эстетического контроля и применять его при переводе/проверке вторичного текста на русском языке при сличении его с текстом оригинала;

4) обосновывать методическую целесообразность введения приема перевода в урок русского языка при обучении;

5) уметь осуществлять оптимальный отбор лингвистического материала (языковых единиц, текстов), соответствующих уровню развития и возможностей учащихся для перевода с родного на русский язык.

Наше исследование было проведено на примере передачи значения степени/интенсивности качества при переводе единиц разных языковых уровней с коми-пермяцкого языка на русский.

Л.Л. Карпова в статье «Интенсификация качества в удмуртском языке» дает следующую характеристику данному понятию: «степени качества прила-

гательных обозначают меру качества, указывают на интенсивность проявления признака предмета, но без сравнения с качеством другого. Качество предмета может соответствовать определенной норме, может быть выше или ниже нормы. При этом всегда прослеживается соответствующее оценочное значение, то есть говорящий дает свою субъективно-эмоциональную оценку» [6, с. 144]. В нашем исследовании мы остановились на выражении степени/интенсивности качества на морфемном, морфологическом, лексическом, фразеологическом и синтаксическом уровнях.

В коми-пермяцком языке и в русском языке распространен способ интенсификации качества при помощи морфем: в коми-пермяцком языке это суффиксы *-ӧв-, -вевья-, -кодь– (вылынӧв, гӧрвевья, вылынкодь)* [12; 13], в русском − суффиксы *-ейш– / -айш-, -ущ-, енн-;* приставки *пре-, раз-, пере-, архи-, сверх-, наи-; о*сновы *много, все (сильнейший, большущий*, *здоровенный, премилый, развеселый, сверхдальний, суперсовременный, ультрамодный, многоопытный, всесильный)* [1]. В обоих языках распространенным способом выражения значения степени качества является редупликация основ с возможной префиксаций в русском языке [1], (*красивый-красивый, хитрый-прехитрый, небыт-небыт «мягкий-мягкий», пемытся-пемыт «тёмный-претёмный»*) [12].

В обоих языках рассматриваемое значение может быть выражено на морфологическом уровне при помощи слов-усилителей: наречий *очень весьма, слишком, вдвое, натрое, чересчур довольно* в русском языке [3]; наречий *ӧддьӧн «очень», ёна «сильно», зэв «очень», вывті «очень, чересчур», слов, близким к частицам стрась «очень», дзирс (пемыт) «совершенно (темно)», чим (сьӧд) «совсем (чёрный)», бель (чочком) «очень (белый)», беда «очень» − в коми-пермяцком* [8]. Широко представлен в русском языке способ образования антонимо-синонимичных градуальных отношений (*легкий – посильный – нетрудный – нелёгкий – трудный – каторжный)* [5].

Богатой и очень разнообразной по своим выразительным возможностям является фразеология коми-пермяцкого и русского языков в отношении выражения степени/интенсивности признака (*на каждом шагу − быд кокпӧв йылын; сыт по горло − голяви тырны* со знач. «очень много»; *ни зги не видно, кӧть синмӧ татшкы* со знач. «очень темно») [11, с. 36, 47, 84]. В коми-пермяцком языке продуктивным является такой способ образования рассматриваемой категории, как использование изобразительных слов: *люзь ва* «совершенно мокрый»; *дзирс пемыт* «совершенно темный»; *ляч-ляч* сія / пасьтӧм (куш) «он совершенно голый; *люзь пымавны* «сильно вспотеть», *кыш-паш* «бесшумно»; *дзуз* «чуть-чуть, незначительно» [14].

Одним из основных средств передачи значения степени качества на уровне синтаксиса является сложноподчиненное предложение с придаточным образа действия, меры и степени. Придаточные данного вида «раскрывают способ или качество действия, а также меру или степень проявления признака в главной части предложения <…> Сложноподчиненные предложения с придаточными образа действия, меры и степени имеют в главной части местоименные слова, значе-

ния которых конкретизируются в придаточной, присоединяемой обычно при помощи союзов. Поэтому предложения с придаточными данного типа чаще всего являются местоименно-союзными соотносительными» [3]. В русском языке «придаточные образа действия, меры и степени присоединяются к главной части посредством союзов *что* (в соотношении с *так, до того, настолько, таким образом, до такой степени*), *чтобы* (в соотношении с *так, таким образом*), *словно, точно* (в соотношении с *так, таким образом*), а также союзного слова *как* (в соотношении с *так*) [Валгина, 2002], например, С*авельич* ***так*** *поражен был моими словами,* ***что*** *всплеснул руками и остолбенел* (П.) *Вчера мы* ***до того*** *были утомлены,* ***что*** *даже не осмотрелись как следует (Арс.) На дворе за окнами стало тихо, –* ***так*** *тихо,* ***что*** *где-то в двух шагах, в темноте, соловей вдруг залился громкой, беззаботной трелью* (Купр.) [3].

В коми-пермяцком языке придаточные этого вида отвечают на вопросы *Как? До какой степени? Сколько? Много ли?* и соединяются с главными частями посредством союзов и союзных слов: *бытьтӧ, медбы, мымда, кытчӧдз, нельки (что), только, что, что кӧть*. В главной части часто встречаются местоимённые слова, значения которых конкретизируют придаточные (*сэтшӧм, сымда, сідз*) [9, с. 27], например, *Сія вермас узьны* ***сымда***, ***мымда*** *шедас* (С. Федосеев) «Он/она/оно может проспать столько, сколько попадётся» (досл.) *А ойыс гӧгӧр былись вӧлі сэтшӧм пемыт, что кӧть синӧ рос мӧрт.* (Т.П. Фадеев) «*А ночь вокруг действительно была такой тёмной, что хоть метлу в глаз втыкай»* (досл.) *Эшӧ неважын ёкышшэз да кельчиэз сідз кокалісӧ, нельки ӧтік вугырӧн ме нійӧ ӧдва ешті кыскавны.* (В. Баталов) *«Ещё недавно окуни и плотва так клевали, что одной уточкой я едва успевал их доставать»* (досл.) [9, с. 28]. Однако стоит отметить, что А.С. Лобанова в своей работе рассматривает только придаточные со значением меры действия и степени действия, об интенсивности признака исследователь не упоминает [9].

В процессе педагогического эксперимента, который был осуществлен со студентами коми-пермяцко-русского отделения, во-первых, с целью проверки сформированности умений передачи значения степени/интенсивности качества в русской речи при переводе с родного языка, во-вторых, с целью определения места и значимости приема перевода в обучении билингвов коми-пермяков, мы выявили следующее:

1) были зафиксированы явления грамматической и лексической интерференции родного и русского языков;

2) была констатирована «потеря» дополнительных и контекстных значений языковых единиц при переводе значений степени/интенсивности качества с родного на русский язык;

3) был отмечен неверный выбор языковой единицы для выражения требуемого значения, что касалось, прежде всего, переводов фразеологических единиц;

4) была разработана педагогическая модель, в которой прием перевода был актуализирован при обучении грамматическим темам (морфемике и словообразованию, лексике и фразеологии, синтаксису сложноподчиненного предложения, тексту);

5) были осмыслены параметры по отбору текстов, определены методические основания для оснащения текстов контрастивными заданиями, сформирован план осуществления работы в практике учебной деятельности.

В эксперименте приняли участие 29 студентов коми-пермяцко-русского отделения 1–4-го курсов. Студентам были предложены задания на перевод различных языковых единиц, содержащих значение степени/интенсивности качества.

Наиболее сложными для перевода способами выражения степени (интенсивности) признака оказались следующие: суффиксы *-вевья–* и *-ӧв-*, изобразительные слова, фразеологизмы, сложноподчиненные предложения.

Перевод значения суффиксов *-ӧв–* и *-вевья-*, которые в коми-пермяцком языке указывают на высокую степень качества [12], при переводе на русский язык были переданы при помощи суффиксов *-оват–* и *-еньк–* со значением слабой степени проявления признака [1], что не совсем точно, или же указанное значение вообще не было передано. Приведем примеры из работ: *баитӧ горӧнӧв − громковато говорит, разговаривает и не громко и не тихо, разговаривает громковато, громко говорит; лӧзвевья − синеватый, голубовато-синий, с оттенком синего, синенький*. Семантику суффикса *-ӧв–* передали 37 % (примеры из работ: *слишком громко разговаривает, кричит, очень громко говорит)*, суффикса *-вевья–* – 6 % (примеры из работ: *синий с различными оттенками, преобладает синий цвет*). При переводе в предложении, содержащем слово с суффиксом *-вевья*, значение степени качества не удалось передать никому. При переводе слов с суффиксом *-кодь–* в большинстве работ зафиксировано значение слабого проявления признака, но в нескольких работах эта семантика при переводе не была передана. Значение интенсивности признака, выраженного при помощи изобразительного слова (*люзь ва*) передано в переводном варианте в 58 % работ. Приведем примеры: *очень мокрый, промок насквозь, очень сырой, весь мокрый, полностью сырой, промокнуть до нитки, весь сырущий*.

В диагностические задания для перевода были включены два фразеологизма: *боби ыжда* в значении «очень маленький», которому О.А. Попова в «Коми-пермяцком фразеологическом словаре» приводит в качестве эквивалента из русского языка устойчивое словосочетание «от горшка два вершка», и фразеологизм *кӧть содззезӧ курав* в значении «много», которому приведены эквиваленты «хоть отбавляй» и «пруд пруди» [11, с. 29, 85]. В большинстве случаев студенты перевели данные устойчивые сочетания дословно. Например: *размером с горох, размером с боб, размером с горошину; хоть горстью греби, хоть ладонями черпай, хоть горстями собирай, хоть пригоршнями собирай, хоть руками греби.* Приведем также другие способы перевода, несколько отличающиеся от дословного: *хоть вёдрами черпай, хоть ковшами набирай, хоть ноориями набирай* (если это не опечатка, то ноория – это подъемная машина для жидких и сыпучих грузов). Значение фразеологизма *боби ыжда* в 45 % работ было переведено как «маленький, очень маленький», фразеологизма *кӧть содззезӧн курав* – в 10 % как «много, очень много».

При переводе сложноподчиненных предложений в большинстве случаев значение степени качества, выраженного придаточным предложением, было передано при помощи конструкций *так…что, такой … что, настолько …что*. Однако для переведенных вариантов характерно наличие ошибок (грамматических, логических, пунктуационных). Приведем примеры (сохранена исходная орфография):

Было тихо, так тихо, что было слышно, как падали на землю сухие шишки, а из-за хруста веток под ногами раздавалось эхо.

Была тишина, такая тишина, что было слышно, как на землю упали сухие шишки, а под ногами от сухих веток был слышен треск.

И было тихо, так тихо, что было слышно, как падали на землю шишки, а под ногами от треска веток раздавался шум.

Было тихо, настолько тихо, что было слышно, как падали сухие шишки, а треск веток под ногами превращался в эхо.

Начался такой гром, что нельзя ничего было услышать: по воде был слышен звук от плывущих деревьев, булькала и плескалась вода.

Начало греметь, так громко, что ничего не слышно: на поверхности воды..., плескалась вода.

Гроза бушевала так, что нельзя было услышать ничего: над водой раздавался гул деревьев, бурлила и брызгала вода.

Исходя из объективных трудностей при передаче значения степени/интенсивности качества с родного на русский язык были разработаны и проведены занятия для бакалавров коми-пермяков: лекция «Понятие степени/интенсивности качества. Способы выражения значения степени качества в русском и коми-пермяцком языках» и практическое занятие на основе специально разработанных заданий комплексного характера, включающих перевод разных языковых единиц указанного значения с коми-пермяцкого на русский язык.

Таблица

Текст на коми-пермяцком языке	**Перевод текста на русский язык**
Вӧлі старичокыс кӧсьник, читкыля сьӧд тошока и керӧма дзик сира кӧс пожумись: чужӧмыс векнитик, коричневӧй, кыдз дубитӧм кучик, а синнэс сы пыдына пырӧмась орбитаэзӧ, что вӧрӧт мунтӧн некытшӧм ув оз судзӧт и ош аслас гыжжезӧн оз вермы кыскавны нійӧ. (И.А. Минин)	Старичок был худой, с кудрявой чёрной бородкой и словно вырезанный из смолистой сухой сосны: лицо узкое, коричневое, как дубленая кожа, а глаза посажены настолько глубоко в орбиты, что во время перемещения по лесу их никакой веткой не достать, и медведь своими когтями не сможет их вытащить.
Тӧдчӧ и сія, что эта «страсьетшаыс» сё жӧ вермӧ умӧлик унасӧ, сія сы понда шонді – и шонтӧ, и югдӧтӧ, и гажӧтӧ – тшӧктӧ вӧрӧтчыны, ӧдззӧтӧ овны-уджавны. (В.В. Климов)	Видно и то, что это «очень мало» все же перевешивает много плохого, оно для него есть солнце – и греет, и светит, и веселит – заставляет двигаться, начать жить-трудиться.

Пример задания:

Прочитайте фрагменты текстов классиков коми-пермяцкой литературы и их перевод на русский язык. Что вы можете сказать о передаче значений степени/интенсивности качества с родного языка на русский? Найдите ошибки и исправьте их. Предположите, почему они могли возникнуть. Обратите внимание на выбор при переводе языковых единиц со значением степени качества. Обоснуйте свой ответ (см. табл).

Введение приема перевода в работу на занятиях по методике русского языка является важным элементом в обучении в двуязычной среде, так как на основе анализа переводческих ошибок можно выявить явления интерференции языков, несовпадений этнокультурного плана, которые, несомненно, отражаются в речи билингвов коми-пермяков. Кроме того, при переводе происходит расширение словарного запаса, умение пользоваться языковыми единицами разных уровней русского языка, совершенствование умений по использованию фразеологических единиц в устной и письменной речи, осознание функции образности русского языка; формируется умение видеть все смысловые составляющие тех или иных языковых единиц и умение наиболее точно их перевести и уместно употребить. Таким образом, перевод как продуктивный прием работы способствует не только речевому, но и лингвометодическому совершенствованию умений будущих учителей русского языка – билингвов-коми-пермяков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авилова Н.С., Бондаренко А.В., Брызгунова Е.А. [и др.] Русская грамматика: в 2 т. Т. 1 / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Наука, 1982. 783 с.
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
3. Валгина Н.С. Современный русский язык: учебник. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2002. 528 с. URL: http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook107/01/about.htm (дата обращения: 14.05.2020).
4. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Изд-во института общего и среднего образования РАО, 2001. 224 с.
5. Гордиенко Е.А. Категория интенсивности: опыт применения принципа унификации при исследовании антонимо-синонимических отношений в лексике современного русского языка // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. 2005. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-intensivnosti-opyt-primeneniya-printsipa-unifikatsii-pri-issledovanii-antonimo-sinonimicheskih-otnosheniy-v-leksike (дата обращения: 08.01.2021).
6. Карпова Л.Л. Интенсификация качества прилагательных в удмуртском языке // Вестник ЗабГУ. 2009. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/intensifikatsiya-kachestva-prilagatelnyh-v-udmurtskom-yazyke (дата обращения: 01.03.2021).
7. Козыкина Н.В. Практика перевода в комментариях и заданиях: английский → русский: учеб. пособие / науч. ред. Н. В. Готлиб. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 152 с.
8. Коми-пермяцкий язык. Введение, фонетика, лексика и морфология: учебник для высших учебных заведений /авторский коллектив под ред. и при соавт. В.И. Лыткина. Кудымкар: Коми-перм. кн. изд-во, 1962. 399 с.

9. Лобанова А.С. Коми-пермяцкий язык. Синтаксис. Сложное предложение: учебное пособие. Пермь: Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т, 2018. 91 с.

10. Овчинникова И.Г. Переводческий билингвизм. По материалам ошибок письменного перевода: монография. М.: ФЛИНТА; Наука, 2016. 304 с.

11. Попова О.А. Коми-пермяцкий фразеологический словарь. Труды Института языка, истории и традиционной культуры коми-пермяцкого народа / Редкол. А. М. Белавин, А. С. Лобанова (отв. ред.). Вып. VII. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2010. 225 с.

12. Сажина С.А. Интенсив прилагательных в коми диалектах // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 1. С. 64–68. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25953867_74667947.pdf (дата обращения: 17.03.2021).

13. Сажина С.А. Модератив прилагательных в коми диалектах (ареальный аспект) // Вестник ЧелГУ. 2012. № 28 (282). С. 122–126. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18755160_15755135.pdf (дата обращения: 17.03.2021).

14. Шляхова С.С. Звуковой символизм в коми-пермяцком языке: фонестема, морфема, слово. Статья третья // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2016. № 2. С. 143–152. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zvukovoy-simvolizm-v-komi-permyatskom-yazyke-fonestema-morfema-slovo-statya-tretya (дата обращения: 23.03.2021).

УДК 377

Плехова Анастасия Андреевна, преподаватель, АПОУ УР «Ижевский промышленно-экономический колледж», г. Ижевск, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ВИЗУАЛИЗАЦИ ИНФОРМАЦИИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ УСВОЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

MODERN MEANS OF INFORMATION VISUALIZATION AS A WAY TO INCREASE THE LEVEL OF ASSIMILATION OF THEORETICAL MATERIAL

В статье рассматриваются традиционные и современные методы визуализации информации в образовательной среде. Целью статьи явился выбор скетчноутинга (визуальных заметок) как новой формы наглядности в условиях глобализации и информационной насыщенности мира. Представлены разные модели и подходы к созданию скетчей (визуальных заметок). Автор показывает необходимость использования скетчей в учебном процессе для среднего общего образования в соответствии с требованиями ФГОС.

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт, традиционные методы визуализации, современные методы визуализации, наглядность, опорные сигналы, схема, таблица, мультимедийная презентация, скетч, визуальные заметки, скетчноутинг, метод.*

Стремительное развитие информационных технологий в мире и цифровизация образования вносит свои коррективы в современное образование. В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования большое внимание уделяется информационно-коммуникативной деятельности. Поиск нужной информации по заданной теме в источниках различного типа, в том числе поиск информации, связанной с профессиональным образованием и профессиональной деятельностью. Извлечение необходимой информации из источников, созданных в различных знаковых системах (текст, таблица, график, диаграмма, аудиовизуальный ряд и др.), отделение основной информации от второстепенной, критическое оценивание достоверности полученной информации, передача содержания информации адекватно поставленной цели (сжато, полно, выборочно). Перевод информации из одной знаковой системы в другую (из текста в таблицу, из аудиовизуального ряда в текст и др.), выбор знаковых систем адекватно познавательной и коммуникативной ситуации. Умение развернуто обосновывать суждения, давать определения, приводить доказательства (в том числе от противного). Объяснение изученных положений на самостоятельно подобранных конкретных примерах [6, с. 96].

Применение наглядных материалов в педагогике на сегодняшний день является неизменной структурой учебного занятия. Практически каждый педа-

гог использует схемы, таблицы, опорные конспекты, электронные презентации, видеосопровождение и другие средства визуализации информации.

Из научной литературы известно, что человек визуально воспринимает более 80 % информации, а через два-три дня может воспроизвести около 35 %, в отличие от информации, воспринимаемой аудиально (всего 10 %). Если при изложении информации использовать комбинированные методы, например устный рассказ с сопровождающимся видеорядом, то обучающиеся могут воспроизвести около 65 % изложенного материала.

Наглядность информации и использование ее в образовательной среде в советской школе применялись еще в 80-е годы академиком Виктором Федоровичем Шаталовым. Шаталов внедрил в учебный процесс так называемые опорные сигналы. Опорные сигналы – это и буквы, и слоги, и слова, цифры и числа, формулы и правила, и многое другое. Получается, что в памяти каждого современного человека хранятся миллионы опорных сигналов, помогающих ему восстанавливать при необходимости усвоенную информацию [9, с. 23]. Неожиданность, экономность, ассоциация – принципы, на которых строятся опорные сигналы.

Сравнивая традиционные методы визуализации информации (схемы, таблицы, электронные презентации и др.), используемые педагогами на протяжении нескольких десятилетий и более новые, внедряемые в современное учебное занятие под воздействием стремительно развивающихся технологий, необходимо отметить, что большее внимание уделяется инновационным методам в обучении (скрайбинг, инфографика, скетчноутинг и другие). Их основной целью является не только возможность представить учебный материал, обеспечить логичность в изложении информации, но и дополнить его, продемонстрировать взаимосвязь между текстом и графическими изображениями, способствующими активному восприятию информации.

Любая схема, таблица, графический алгоритм помогают выстроить отдельные языковые факты в строгую систему, упорядочить знания обучающегося. Наглядное пособие воспитывает у них логику мышления, помогает выявлять и устанавливать причинно-следственные связи, развивает внимание и оперативную память. Но таблица на печатной основе дает уже готовый результат, а для успешного усвоения нового материала важен поэтапный процесс мышления. Схема или таблица, нарисованная педагогом на доске, не всегда эстетична, красочна.

При использовании же мультимедийных технологий знания приобретаются по разным каналам (аудиальным, визуальным), поэтому лучше усваиваются и запоминаются на долгий срок. Электронные презентации дают возможность оживить урок, вызвать интерес к предмету. Однако мультимедийная презентация очень затратна по времени и не всегда вызывает интерес и желание с ней работать у обучающегося.

На сегодняшний день традиционные методы визуализации приобретают несколько иную форму, трансформируясь в скетчи. Скетчи – это разнообразные

визуальные заметки, состоящие из рукописного текста, рисунков, схем и изобразительных элементов, таких как стрелки, рамки, типографика и линии [4, с. 14]. Способ мышления на бумаге с использованием изображений и слов. Суть скетчей – в запечатлении и сообщении идей. Все, что можно нарисовать, состоит из пяти элементов (круг, квадрат, треугольник, линия, точка). При этом скетчи – это не занятие искусством, даже самый грубый рисунок может эффектно выражать идеи. Осознание этого упрощает самые разные вещи. Скетчи имеют в основе традиционные заметки, но содержат больше деталей, полученных с помощью разных шрифтов, рисунков и других визуальных элементов. Персонализация и иерархия скетчей делают их уникальными и интересными. Индивидуализация скетчей достигается за счет личного мнения, иронии, юмора и др.

В своей работе «Визуальные заметки. Иллюстрированное руководство по скетчноутингу» Майк Роуди утверждает, что скетчи полностью задействуют наше мышление (вербальное и визуальное) [4, с. 39]. Теория двойного кодирования (вербальный и визуальный) была предложена в 1970 году Алланом Пайвио. Когда активны оба режима, наш мозг создает ассоциативную библиотеку слов и образов с помощью ментальных перекрестных ссылок между ними. Скетчи одновременно активируют и вербальный, и визуальный режимы. Сознание полностью задействуется в процессе слухового восприятия, синтеза, усвоения идей и выражения их на бумаге. Визуальные карты помогают лучше запоминать и точнее восстанавливать созданные ранее ассоциативные цепочки.

В своей работе Майк Роуди предлагает несколько моделей визуализации информации.

1. *Линейные.* Разработаны по образцу печатной книги, показывают информацию по диагонали с верхнего левого угла в нижний правый угол страницы.

2. *Лучеобразные*. В центре такого скетча могут быть имя или основная тема. Середина выражает основной концепт, а идеи и мысли создают лучеобразную схему, двигаясь от центра. Могут быть симметричными и ассиметричными. Преимущество такого формата в том, что он дает свободу добавлять нужную информацию в любую незанятую часть страницы.

3. *Вертикальные*. Представляют информацию сверху вниз. Имеет понятное направление и структуру, ясна для читателя.

4. *Траекториальные*. Создают своеобразный путь для информации по вертикали, горизонтали и диагонали. Такие модели требуют некоторого планирования.

5. *Модульные*. Эта модель разделяет пространство на модули. Каждый модуль содержит определенную информацию или демонстрирует разные идеи.

Помимо этого, рассматриваются два подхода к созданию скетчей: в режиме реального времени (слушаешь и визуализируешь) и двухступенчатые (небрежно сделанные заметки и их доработанные версии).

Скетчи развивают концентрацию. Фокусировка на слушании и концентрация на фиксации главных идей лежит в основе скетчноутинга. Таким образом, можно увидеть полную картину, выражая идею с помощью рисунков и

текста одновременно. Активное задействование тела и разума помогает позже вспомнить больше деталей происходившего.

Проанализировав все вышесказанное, мы приходим к выводу, что использование скетчей на уроках может не только привлечь внимание обучающихся к учебному или художественному тексту, но и развивать их познавательную и информационно-коммуникативную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брататш В.С. Визуальные заметки (скетчноутинг) как инструмент трансформации учебного текста. СПб., 2020. 365 с.

2. Дэн Роэм. Практика визуального мышления. Оригинальный метод решения сложных проблем. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 366 с.

3. Дубовая О.Ю. Использование интерактивных таблиц на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2008. № 4. С. 32–36.

4. Роуди М. Визуальные заметки на практике. Продвинутые техники визуальных заметок. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 224 с.

5. Роуди М. Визуальные заметки. Иллюстрированное руководство по скетчноутингу. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 224 с.

6. Приказ Минобразования РФ от 05.03.2004 N1089 (ред. от 07.06.2017) «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования». 218 с.

7. Сакулина Ю.В. Возможности использования скрайбинг-технологии для повышения уровня усвоения теоретического материала // Московский педагогический государственный университет (Москва). 2020. № 4. С.172–180.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 413). 41 с.

9. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989. 336 с.

УДК 372.881.111.1 (045)

Радикова Танзилля Инсафовна, кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

MAIN PROBLEMS OF LEARNING THE GRAMMAR OF THE ENGLISH LANGUAGE BY UNIVERSITY STUDENTS

Статья рассматривает основные трудности при изучении английского языка среди студентов Удмуртского государственного университета. Представлены данные опроса, проведенного среди учащихся 2–4-го курсов УдГУ. Автором предлагается определенный алгоритм для более эффективного освоения грамматики английского языка.

Ключевые слова: *грамматика, трудности, опрос, студенты, алгоритм.*

Введение

В изучении любого иностранного языка, в том числе и английского, возникают препятствия, тормозящие учебный процесс. Главной задачей преподавателя, как видится автору статьи, является определить сущность проблемы при обучении иностранного языка, а именно английского. Вследствие чего нами были проведены письменный и устный опросы среди студентов 2–4-го курсов УдГУ.

В опросе приняли участие 90 человек, студенты разных институтов Удмуртского государственного университета. Опрошенным предлагалось ответить на вопрос: в чем они видят для себя трудности при изучении английского языка. В ходе анализа ответы опрошенных были распределены на три категории: *психологические трудности*, *методологические недочеты и грамматические трудности.*

Основная часть

В ходе проведенного анализа были выявлены следующие данные: грамматические трудности – 58 %, психологические трудности – 33 %, методологические недочеты – 9 %. Самой большой проблемой в изучении английского языка является непонимание и какие-либо другие затруднения в области грамматики.

Превалирующее количество опрошенных (58 %) указывают, что проблемы в *грамматике* являются основными. Частыми ответами в этой категории были: «У меня также есть проблема с пониманием и запоминанием времен», «наверно сложная и громоздкая система времён, неправильные глаголы, которые надо учить наизусть и присутствие артиклей», «Самое сложное – множество времён, в которых легко запутаться».

Проанализировав данные устного и письменного опросов, можно сделать вывод, что чаще всего под «грамматическими трудностями» респонденты имели в виду конкретно проблемы с пониманием времен английского языка.

Опираясь на свой опыт преподавания и в какой-то степени на ответы респондентов, нами был предложен следующий алгоритм усвоения грамматики английского языка, применяемый нами на практике при ее обучении. Вся система грамматических времен английского языка преподносится нами за один раз, то есть вся в целом. Нашей задачей является создать у студентов цельную картину их образования и применения. После общей презентации грамматических времен каждая категория и каждое время обсуждается более подробно отдельно.

Вторая категория, представляющая также большое значение, – это *психологические трудности,* 33 %. В данную группу были отнесены следующие характерные ответы: «Я боюсь делать ошибки и поэтому сложно говорить вслух», «Стесняюсь говорить», «Сложности в голове», «Моей самой большой проблемой в освоении английского языка можно считать печальное стечение обстоятельств, то болею, то лень, то зима, то лето…»

Ответы третьей категории 9 %, респондентов были определены как *методологические недочеты.* В данной группе нам попадались такие ответы, как «Сложность в том, что, например, при самостоятельном изучении нет определенного плана, и не знаешь с чего начать и еще, когда нет того, с кем можно практиковать английский», «Отсутствие унифицированной грамматики, в школе по одному материал давали, здесь по другому, каша в голове», «У меня возникают проблемы в понятии некоторых правил. На английском треугольник рисовали, стрелочки и слова составляли как-то, я так и не поняла, что это было».

Полученные по данной категории данные говорят о том, что всегда присутствует определенный процент учащихся, к которым требуется применять отличный от большинства алгоритм обучения, в том числе и английского языка.

Заключение

Исходя из данных письменного и устного опросов, можно утверждать, что доминирующее количество опрошенных указывают на грамматические трудности как основные при изучении английского языка. Однако хотелось бы отметить, что чаще всего студенты имеют комплексные проблемы, но отмечают у себя только какой-либо один недочет, чаще всего в области грамматики. Полное представление всей системы грамматики создает у студентов цельный «образ», «схему», облегчающую в какой-то степени ее дальнейшее изучение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колобаев В.К., Жаворонкова Е.М. Психологические аспекты обучения грамматике английского языка // Символ науки. № 12-2. 2016. С. 197–205.

2. Коновалова О.В. Проблематика изучения английского языка // Потенциал российской экономики и инновационные пути его реализации. 2016. С. 221–223.

3. Мотайло Л.А. Психологические аспекты изучения иностранного языка // Современные технологии обучения иностранным языкам. 2018. С. 85–88.

4. Тимофеева П.В. Трудности грамматической системы английского языка для русскоговорящих обучающихся и их преодоление. // Молодой ученый. 2019. № 43 (281). С. 278–283. URL: https://moluch.ru/archive/281/63324/ (дата обращения: 22.07.2021).

5. Хусаенова Г.А. Психологические предпосылки изучения иностранного языка / Г.А. Хусаенова, А.З. Минахметова // Образование и воспитание. 2020. № 3 (29). С. 84–85. URL: https://moluch.ru/th/4/archive/168/5334/ (дата обращения: 22.07.2021).

УДК 378.126

Сафонова Татьяна Витальевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», Researcher ID: B-1751-2019, г. Москва, Россия

Голубенко Вадим Александрович, аспирант, специалист по учебно-методической работе Центра международных проектов, ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», г. Москва, Россия

СПЕЦИФИКА НАЦИОНАЛЬНО-ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И ЕЕ МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

SPECIFICITY OF NATIONAL-TRADITIONAL CULTURE AND ITS METHODOLOGICAL POTENTIAL IN FORMING UNIVERSAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

Актуальность темы исследования обосновывается требованием федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к компетентностной подготовке студентов.

Целью статьи является обоснование эффективности интегративного подхода на межпредметном уровне к формированию универсальной компетентности студентов вуза на примере интеграции дисциплин культурно-исторического цикла и иностранного языка.

Методология исследования основывается на гуманистическом, личностно-деятельностном подходе к обучению, эффективность которого проверяется методом промежуточной аттестации.

Результатом является опытным путем подтвержденная востребованность предлагаемой образовательной технологии. Современные требования к организации занятий в вузе состоят в оптимальном сочетании подходов и методов, обеспечивающих профессионально-личностное становление обучающихся. Придается большое значение делегированию полномочий студентам в процессе обучения с целью развития их творческого потенциала, ответственности и самостоятельности.

Ключевые слова: *универсальная компетентность, интегративный подход, межпредметная интеграция.*

Важным фактором развития межкультурного образования является повышенное внимание к сохранению культурного наследия различных народов России и постижения культуры других стран и народов. Поэтому современное развитие образовательного пространства в контексте диалога культур: язык-культура-социум, жизненно востребовано [2].

В условиях минимизации учебного времени на изучение национально-регионального компонента в современном общем и профессиональном образовании представляется перспективным использование потенциала дисциплин

филологического цикла с опорой на изучение письменных памятников культуры на оригинальном языке. Например, изучение иврита при знакомстве с Торой, латинского языка при изучении текстов Евангелия, арабского – при изучении Корана; удмуртского языка – при изучении народных былин и сказок на родном языке и других письменных источников.

Наиболее востребовано в этом контексте совместное проведение занятий преподавателей иностранного языка и преподавателей дисциплин гуманитарного цикла, которые во взаимодействии решают задачи по формированию универсальных компетенций. Безусловно, для ряда специальностей и направлений подготовки в гуманитарных вузах это имело бы весомое значение, так как позволяет сделать универсальную компетентностную подготовку не формальной, а фундаментальной, со всесторонним знанием предмета изучения, а не только через изучение переводного его варианта или вольного изложения содержания [1].

Методически данные задачи решаются оперативно в современных условиях, поскольку национальный состав студенческих групп в ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству» инклюзивен: наряду с соотечественниками в них обучаются 74 иностранных гражданина из 30 стран дальнего и ближнего зарубежья. Адаптация иностранных граждан проходит хорошо, они овладевают русским языком как на подготовительных курсах, так и в непосредственном общении со студентами и преподавателями, а также при активном участии в общественной жизни университета.

В этом контексте востребован интегрированный подход на уровне межпредметных связей к организации процесса обучения в отличие от предметоцентризма. Хороший результат дает опыт проведения совместных занятий преподавателя по дисциплине «Традиции религиозной отечественной культуры» и преподавателя иностранного языка. Они одновременно работают с аудиторией, каждый представляет свою методику изучения, например, вопросов, связанных с содержанием Святых Писаний. Как показал опыт, студенты с интересом слушают сообщения представителей исламской культуры студентов из Республики Чад (Африка), смотрят подготовленные ими презентации по вопросам вероисповедания; студенты, исповедующие христианские религии, делятся опытом общения с христианами из зарубежья и так далее, разбирая тонкости и особенности звучания того или иного документа в оригинале и в переводе. Преподаватель иностранного языка выступает одновременно и как переводчик, и как обучающий студентов иностранному языку, постигающих его специфику и оригинальность [3].

Таким образом, задачи обучения, развития и воспитания, и формирования универсальной компетентности студентов решаются путем изучения традиций отечественной культуры сквозь призму учебного курса «Традиции религиозной отечественной культуры» с интеграцией процесса изучения Священных Писаний на оригинальном языке (Тора, Ветхий Завет, Коран и др.) в вузе с помощью подготовки к реальному общению с представителями других культур требуют использования инклюзивных интегрированных технологий обучения, примене-

ния достижений информационно-коммуникативных технологий и личностной профессиональной поликультурной подготовки преподавателей.

В процессе обучения языку основная цель заключается в формировании личности, владеющей универсальной компетентностью и способной достигать желаемого результата на основе взаимопонимания и социального взаимодействия на межнациональном уровне, поэтому приобщение к национальным культурным традициям выступает одним из способов достижения этой цели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Технология обучения традициям отечественной религиозной культуры в вузе / Т.В. Сафонова, Т.А. Пакунова, И.И. Широкорад // Вестник педагогического опыта. Серия Педагогика и психология. Вып. 41. Научно-методический журнал. Научно-электронное издание. Глазов, 2018. С.134–171.

2. Трофимова Г.С. Диалог культур. Ижевск: Изд-во Удмуртского государственного университета, 2007. 58 с.

3. Формирование общекультурной компетентности студентов в дистанционном обучении вуза / Т.В. Сафонова, И.И., Широкорад Т.В Артемова, // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 3(52). С. 362–365. DOI: 10.25683/VOLBI.2020.52.354.

УДК 372.881.111.1

Соколова Алина Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранного и латинских языков,
Тверской государственный медицинский университет, г. Тверь, Россия

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ СИСТЕМНАЯ ИЕРАРХИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СПЕЦИАЛИСТАМ И СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

PERSONALITY-CENTERED SYSTEMIC HIERARCHICAL MODEL OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING TO SPECIALISTS AND STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

В статье описывается разработанная автором личностно ориентированная системная иерархическая модель преподавания иностранных языков специалистам и студентам неязыковых специальностей. Необходимость и актуальность данного подхода обусловлены изменениями потребностей в изучении иностранных языков и очевидными недостатками традиционных подходов. Предлагаемая модель представляет собой обучающую систему, в центре которой находится языковая личность с ее потребностями, интересами, возможностями, приобретенным опытом и навыками. Модель состоит их трех этапов, или сфер, коммуникации: сфера обиходно-бытового общения (базовый курс), сфера делового общения, сфера профессионального общения. В качестве основной дидактической единицы данного подхода выступает текст как система, объединяющая и актуализирующая грамматические и лексические единицы языка.

Ключевые слова: *личностно ориентированная системная иерархическая модель преподавания иностранных языков, языковая личность, сферы коммуникации, текст.*

С вхождением России в современное мировое пространство отношение к изучению иностранных языков среди студентов и специалистов значительно изменилось. И если в XX веке изучение иностранного языка, хотя и было обязательным пунктом учебных планов высшей школы, характеризовалось неясными мотивами, то в настоящее время мотивации к изучению иностранных языков не только существенно укрепились, но и стали весьма разнообразными, связанными с открывшимися новыми возможностями:

– зарубежных поездок (деловых и туристических);

– зарубежных стажировок для студентов и специалистов;

– активных обменов студентами и преподавателями между российскими и зарубежными вузами;

– работы за рубежом;

– активных деловых контактов с зарубежными партнерами;

– чтения литературы на иностранных языках (специальной и художественной);

– использования Интернета как источника информации, в том числе на иностранных языках.

В этих изменившихся условиях особенно заметными стали недостатки традиционных подходов к преподаванию иностранных языков, а именно:

– нечеткое определение цели изучения и, соответственно, преподавания иностранного языка;

– установка на неестественный способ усвоения иностранного языка (заучивание грамматических правил с целью последующего конструирования текста в соответствии с этими правилами);

– изучение иностранного языка на материале нереальных, часто упрощенных учебных текстов;

– преимущественное внимание к механическому усвоению отдельных лексем вне их речевого использования;

– отработка нерелевантных для обучающихся ситуаций общения;

– отсутствие специального, индивидуального подхода к каждому обучающемуся или группе и др.

Это лишь некоторые из недостатков традиционного подхода к обучению иностранному языку, которые являются причиной неудовлетворительного знания иностранного языка выпускниками вузов.

Следовательно, в новых исторических условиях должны использоваться новые методы.

Один из возможных подходов – разработанная нами под руководством Т.Г. Логутенковой личностно ориентированная системная иерархическая модель преподавания иностранных языков специалистам и студентам неязыковых специальностей.

Как следует из названия, данная модель представляет собой обучающую систему, в центре которой находится языковая личность с ее потребностями, интересами, возможностями, приобретенным опытом и навыками.

Следовательно, в процессе преподавания иностранного языка необходимо, прежде всего, удовлетворить потребности данной языковой личности. Это необходимо делать с учетом ее возможностей и уже имеющихся навыков и опыта.

Языковая личность обучающегося должна быть центром системы обучения иностранным языкам.

Именно это позволяет неким образом скорректировать цели и задачи курса иностранного языка, четко определенные образовательным стандартом.

Цели и задачи обучения иностранным языкам в вузе сформулированы в ГОСТе, но они должны быть максимально возможно уточнены и скорректированы с учетом личноориентированности и системности предлагаемого подхода для каждой группы студентов. При этом необходимо учесть:

– их профессиональную специализацию;

– уровень их подготовки по иностранному языку;

– круг их интересов и требований.

В свою очередь, скорректированные с учетом личностно ориентированной системной модели цели определяют способы и средства их достижения.

Ресурсы любого языка неисчерпаемы, изучать язык можно всю жизнь. Следовательно, при изучении иностранных языков и обучении ему необходимо провести рациональный отбор и ограничить эти ресурсы.

Если скорректированная цель – подготовка человека к туристической поездке за рубеж, то ему необходим так называемый набор туриста, то есть навыки общения на иностранном языке, которые помогут ему не потеряться, «выжить» в чужой стране.

Если обучаемым предстоит посещение научного мероприятия, то они, прежде всего, заинтересованы в усвоении навыков делового общения с иностранными коллегами, построения презентаций и т. д.

Ограничение и отбор языкового материала для обучения – дело весьма сложное. Используемые в данном случае подходы не должны нарушать естественную целостность языковой системы. Принципу системности, например, противоречит составление словарей (вокабуляров) студентов 1, 2, 3, 4-го курсов или распределение грамматических разделов по различным стадиям обучения. Необходимо помнить, прежде всего, что грамматический строй и лексическая система усваиваются только в системе, то есть в тексте, а не изолированно.

Таким образом, в центре предлагаемой модели находится языковая личность как объект обучения и текст как предмет обучения. Предмет и объект обучения находятся в системе, которая, как и любая другая система, состоит из иерархически взаимосвязанных элементов.

Предлагаемая нами модель состоит их трех этапов, или сфер, коммуникации:

– сфера обиходно-бытового общения (базовый курс);

– сфера делового общения;

– сфера профессионального общения.

При этом следует заметить, что данные этапы необязательно выстраиваются в хронологической последовательности, так как возможно их одновременное изучение; также не является обязательным включение всех трех этапов в учебный план, если один или два уже освоены.

Необходимо уточнить, что отбор коммуникативных ситуаций для каждой сферы коммуникации должен осуществляться с учетом потребностей языковой личности, то есть включать те коммуникативные ситуации, в которых данная языковая личность должна общаться на иностранном языке. Разумеется, общение в данном случае понимается широко – как устная беседа, письмо, чтение, восприятие речи на слух и т. д., то есть включает все проявления и формы вербальной коммуникации.

Так, например, для студентов медицинского вуза сфера обиходно-бытового общения может быть представлена следующими коммуникативными ситуациями:

– рассказ о себе, своих друзьях и знакомых, своей семье;

– день студента-медика;

– обязанности врача (медсестры);
– кабинет врача;
– посещение врача.

Этот список может быть продолжен за счет коммуникативных ситуаций, предлагаемых самой языковой личностью или группой студентов, то есть соответствующих их профессиональным интересам на данном этапе обучения.

Сфера делового общения представлена следующими коммуникативными ситуациями:

– общение в офисе;
– деловая переписка;
– презентации;
– телефонные разговоры.

Сферу профессионального общения составляют коммуникативные ситуации, связанные с будущей профессиональной деятельностью специалиста. Однако необходимо помнить, что данные коммуникативные ситуации не должны выходить за пределы личного опыта и знаний обучаемого.

Перечисленные коммуникативные ситуации на всех трех этапах обучения могут уточняться, корректироваться, дробиться, укрупняться и т. п. в соответствии с определенными целями и задачами учебного курса иностранного языка и потребностями обучаемых.

При таком подходе основной дидактической единицей является текст (в широком понимании), который отражает ту или иную коммуникативную ситуацию. Следует особо отметить, что текст должен быть:

– реальным, взятым из реального общения;
– интересным и познавательным;
– современным и актуальным;
– не адаптированным.

Личностно ориентированная системная иерархическая модель преподавания иностранных языков специалистам и студентам неязыковых специальностей успешно апробирована на практике.

В верности изложенных утверждений убеждают существенно лучшие результаты по усвоению иностранного языка среди студентов, не изучавших английский язык в школе и начавших его изучение только в вузе с использованием описываемых методов и подходов.

УДК [811.161.1:811.111]`27(045)

Сунгатуллина Зульфия Фирдависовна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

ОПИСАНИЕ ЖАНРА ПОЗДРАВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПОЗДРАВИТЕЛЬНЫХ ТЕКСОВ)

GREETING GENRE DESCRIPTION (ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN AND ENGLISH GREETING TEXES)

В статье проводится сопоставление русских и английских поздравительных текстов на основе модели речевого жанра. Русские и английские поздравления проанализированы по следующим параметрам: коммуникативная цель; автор и адресат поздравления; событийное содержание; фактор коммуникативного будущего; языковое воплощение. В результате сопоставления пришли к выводу, что коммуникативная цель русского поздравления – пожелание здоровья, цель английского поздравления – пожелание радости. Функциональная нагрузка их английских эквивалентов (поздравляю: congratulate) существенно иная: *Congratulations!* используют, поздравляя с какой-то важной вехой или событием в жизни человека. Если говорить о событийном содержании, то англичане поздравляют в канун Рождества и канун Нового года. Эмоциональность поздравлений различна. Английские пожелания конкретизированы, по сравнению с русскими эквивалентами.

Ключевые слова: *жанроведение, этикетные речевые жанры, жанр поздравления, кросс-культурное сопоставление*.

Поздравление было рассмотрено многими учеными [3; 12; 13; 5; 11; 1; 6; 10; 2; 9; 4; 7; 8].

Речевые жанры представляют механизмы интерпетации речевого взаимодействия в определенной ситуации. Одной из задач жанроведения является создание энциклопедии речевых жанров. Говоря о типологии жанров, Т.В. Шмелева главнейшим и наиболее значимым конструктивным признаком жанра называет коммуникативную цель. По этому признаку выделяется четыре типа жанров: информативные, императивные, этикетные и оценочные. [13, с. 2]. Указанная классификация не имеет универсального характера и приложима только к *первичным бытовым* жанрам. Этикетные жанры «цель которых – осуществление особого события, поступка в социальной сфере, предусмотренного этикетом данного социума: извинения, благодарности, поздравления. К этикетным могут быть отнесены только первичные высказывания-предложения типа приводимого Т.В. Шмелевой: “*Дорогая бабушка*! *Поздравляю тебя с днем рождения!*” Как только мы попытаемся в указанной ситуации произнести более развернутую речь-поздравление (что и является типичным для большинства сфер общения), высказывание из этикетного переместится в эпидейктическое. Поэтому можно утверждать, что аристотелевский род эпидейктических речей поглощает без остатка как этикетные, так и оценочные жанры, а также всевоз-

можные другие высказывания, цель которых – обращение к эмоциональной сфере человека.

Жанр *поздравление* очень устойчив. В сознании носителей языка он присутствует как элемент *топоса* — набора правил и формул речевого поведения, подходящего случаю» [5, с. 43].

Жанр поздравления входит в группу этикетных речевых жанров вместе с благодарностью, извинением, соболезнованием. Эти жанры выделены в особую группу по следующим признакам: 1) они представляют собой реакцию на событие, в отличие от этикетных жанров-событий (приветствие, прощание, объявление); 2) представляют собой реакцию на событие с перфектной перспективой, в отличие от этикетных жанров-реакций с футуральной перспективой (просьба, предложение, приглашение, отказ, согласие, угроза); 3) воплощаются глаголами-перформативами. В основу описания жанра поздравления положена концепция речевого жанра Т.В. Шмелевой [13, с. 1– 4].

1. Коммуникативная цель. Коммуникативная цель поздравления состоит в усилении положительного эмоционального состояния, в котором находится адресат.

Рассмотрим этимологию слов «поздравлять» и «congratulation»:

поздравление – от лат. *congratulationem* (именительный *congratulatio*), существительное действий из прошлого-причастие стебель *congratular* "желаем радости", от *ком* "совместно с" (см. ком-) + *творческих коллективов* "благодарить, показать радость" от *гратус* "согласен" (с суффиксом форма пирога корень *gwere- (2) "в пользу") [15].

Поздра́вить. Образовано от *здравити* («быть здоровым»), произведенного от *здравъ* – «здоровый». Буквальное значение глагола *поздравить* – «пожелать здоровья» [14].

М.Я. Гловинская дает следующее толкование глагола *поздравлять*: X *поздравляет Y-а с P* = (1) X знает, что актуально P, приятное для Y-а; (2) X хочет, чтобы Y знал, что X-у, как и Y-у приятно P; (3) X говорит словесную формулу, принятую для этого; (4) X говорит это, чтобы Y знал, что X думает / помнит о нем и хорошо к нему относится [3, с. 45].

Эквивалента русского выражения «Поздравляю Вас с праздником» в английском языке не существует. Вместо этого используются следующие выражения: *Merry Christmas! Happy Mother`s Day! Happy Father`s Day! Happy Birthday to the Best Mom!*

2. Автор и адресат поздравления. Отношения между автором и адресатом в русских поздравлениях имеют статусный характер, что не является нормой для английских поздравлений.

3. Событийное содержание. События, предшествующие поздравлениям, находятся в сфере адресата, и по причастности к самому адресату их можно разделить на две группы: 1) событие непосредственно связано с адресатом –

поздравления с днем рождения, свадьбой, общенациональными праздниками; 2) событие связано с адресатом опосредованно – поздравления с праздниками, принятыми в данном обществе.

1) *Событие непосредственно связано с адресатом:*

В английских поздравлениях для праздничных случаев можно воспользоваться специальными поздравлениями с конкретным событием (в которых отсутствуют традиционно русские *поздравляю* и *желаю*). Русское выражение *Поздравляю со свадьбой!* не встречается в английском речевом жанре поздравления.

Congratulations, Bill and Amy! Wishing you a lifetime of beauty, joy, and love. Congratulations.

В то же время женщину можно поздравить с обручением (помолвкой), с чем, кстати, никогда не поздравляют мужчину:

For Amanda, the Beautiful Bride-to-be

Wishing you a wedding filled with romance, a marriage filled with love, and a lifetime filled with happiness.

Congratulations on getting married.

2) *Событие связано с адресатом опосредованно*:

Если говорить о праздничных поздравлениях в общенациональном масштабе, то основательным поводом для этого англичане считают только два дня в году, а именно канун Рождества и канун Нового года. Это вовсе не означает, что в Англии не существует других праздничных дней, но у англичан не принято обмениваться поздравлениями по случаю других национальных или реалигиозных празднеств ни в устной, ни в письменной форме. Поэтому все праздничные пожелания фактически представлены только двумя поздравительными приветствиями:

Merry Christmas!

(I wish you) a happy New Year!

Поздравительная открытка или обоюдное устное поздравление в своем английском варианте почти утрачивают ту эмоциональность, которая присуща соответствующим русским поздравлениям с их выразительным началом *от всего сердца, от глубины души* и т. д.

Поздравления с общенародными праздниками, направляемые в заданное время и множественно (часто и всем), приводят к почти машинальному *Поздравляю!* или *С Новым годом!*

Лишь в письменном виде рождественские и новогодние пожелания могут слегка варьироваться:

I wish you joy and happiness this Christmas!

Best wishes for a happy New Year!

I wish you every happiness in the New Year!

Поэтому практически любое высокопарное русское поздравление превращается в одну из перечисленных суховатых английских формул. Перегрузив ее излишними пожеланиями *здоровья, успехов на работе, счастья в семейной жизни, можно* создать по-английски противоположный эффект – неискренность.

Happy birthday (to you)! (I wish you) many happy returns (of the day).
Sue and Tony ….
Be kind.
Be patient.
Be open.
Be generous –
And love one another with all your heart and soul.
May you always keep your hearts the excitement and love you feel.

4. Фактор коммуникативного будущего. Жанр поздравления предполагает обязательную ответную речевую (или невербальную) реакцию адресата — жанра благодарности, который будет перлокутивным эффектом поздравления, например:

A: *A happy New Year!*
B: *The same to you. (or: Happy New Year!)*
C: *I wish you a Merry Christmas.*
D: *Thanks. Same to you*.

Целый ряд русских пожеланий – *Долгих вам лет жизни, доброго (крепкого) здоровья!* (В ответ на *спасибо* за столом) – в английском этикете практически отсутствует.

5. Языковое воплощение.

Во всех поздравительных ситуациях неизменно фигурирует клише: *Congratulations! (I congratulate you on…)*. Как правило, англичане не любят уточнять (особенно в устной форме), с каким знаменательным событием они поздравляют своего собеседника, когда это само собой очевидно и для него самого. Однако в меру необходимости или особой торжественности события подобные поздравления могут иметь уточняющий характер:

Congratulations on your new book.
May I congratulate you on your promotion?
Congratulations on getting your degree.

Следует отметить, что функциональная нагрузка их английских эквивалентов существенно иная. Так, например, *Congratulations!* используют, поздравляя с какой-то важной вехой или событием в жизни человека: юбилей, рождение ребенка, сдача сложного экзамена [6, с. 69].

Английский вариант часто более ясен:

I wish you all the best in your new job.
Let me wish you all the best in you social activities.

Нередко английские пожелания, напротив, конкретизированы, по сравнению с русскими эквивалентами: *Желаю тебе всего-всего хорошего* и *От всей души желаю вам всего наилучшего*.

Итак, проанализируем кросс-культурные особенности русских и английских поздравлений по пяти параметрам. Коммуникативная цель русского поздравления – пожелание здоровья, коммуникативная цель английского по-

здравления – пожелания радости. Автор и адресат в русском поздравлении стремятся соблюдать статусность, что не так часто встречается в английском поздравлении. По событийному содержанию можно сказать, что у русских больше праздников, с которыми они поздравляют друг друга по сравнению с англичанами. Жанр поздравления предполагает реакцию: в английских поздравлениях иногда реакция отсутствует, например, в ответ на *спасибо* за столом. Языковое воплощение характеризуется тем, что англичане избирательно используют глаголы *congratulate* и *greet*. *Congratulations!* используют, поздравляя с тем, чего добился собеседник.

Следует отметить, что изложенные параметры модели не исчерпывают все возможные стороны описания жанра поздравления, но в них заданы основные жанровообразующие моменты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимова Т.В., Гимпельсон Е.Г. Современная деловая риторика. М.: Воронеж, 2004.

2. Анисимова Т.В. О принципах классификации риторических жанров // Речевое общение (Теоретические и прикладные аспекты речевого общения) // Специализированный вестник. Красноярск, 2000.

3. Гловинская М.Я. Семантика глаголов речи с точки зрения теории речевых актов // Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект. М., 1993.

4. Кашпур В.В. Жанр «поздравление» в русском политическом дискурсе: к проблеме лингво-когнитивного моделирования // Вестник Томского государственного университета. 2007.

5. Клюев Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция). М., 1999. С. 43.

6. Кузьменкова Ю.Б. Азы вежливого общения. Обнинск: Титул, 2001.

7. Немчинова Н.В. Когнитивные и лингвокультурные особенности поздравления в массовой коммуникации // Мир науки, культуры и образования. 2008.

8. Николина Н.А. Речевые жанры поздравление и пожелание в современной коммуникации // Русский язык сегодня. Вып. 6: Речевые жанры современного общения / отв. ред. А.В. Занадворова. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. С. 240–251.

9. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. М.; СПб.: ГЛОССА/КАРО, 2004. С. 267.

10. Тарасенко Т.В Этикетные речевые жанры: опыт описания (на примере описания жанра поздравления) // Сборник научных статей: Жанры речи. Саратов, 2002. Вып. 3. С. 282.

11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. 262 с.

12. Федосюк М.Ю. Комплексные жанры разговорной речи: «утешение», «убеждение» и «уговоры» // Русская разговорная речь как явление городской культуры. Екатеринбург, 1996.

13. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Сборник научных статей: Жанры речи. Саратов, 1997. Вып. 1. С. 1–4.

14. Этимологический словарь. URL: https://lexicography.online/etymology/п/поздравить (дата обращения: 20.10.2021)

15. Online Etymology Dictionary. URL: https://www.etymonline.com/word/congratulation (дата обращения: 20.10.2021).

УДК 81’25:378:159.9(045)

Требух Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент,
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПЕРЕВОДУ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TRAINING STUDENTS OF NON-LANGUAGE DIRECTIONS IN TRANSLATION IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

Качество усвоения студентами знаний в области переводоведения и успешное применение на практике зависит от психологических особенностей обучения. Отбор иноязычного содержания обучения должен производиться с учетом профессиональных потребностей. Мотивация и самомотивация, а также личностно ориентированный подход также являются неотъемлемой частью современного эффективного обучения.

Ключевые слова: *качественный перевод, мотивация и самомотивация, концентрация внимания, непроизвольное и произвольное внимание, содержание обучения, личностно ориентированный подход.*

В современном мире в условиях глобализации происходит постоянное расширение коммуникации на иностранных языках. Очевидно, что без взаимопонимания сторон, которое зависит от уровня владения языка, невозможно добиться успешного общения с зарубежными партнерами. Студент, обучающийся переводу в сфере профессиональной коммуникации, изначально должен быть нацелен на развитие профессиональной культуры и компетентности. Для достижения поставленной цели и воспитания квалифицированного специалиста в сфере перевода особую значимость приобретает качество его подготовки.

Современная образовательная парадигма подготовки переводчиков многогранна и требует не только практической направленности, но и учета и усовершенствования качеств специалиста, позволяющих ему эффективно выполнять свои профессиональные обязанности. Опора на психологические особенности обучения студентов видится неотъемлемым компонентом программы подготовки переводчика.

В процессе преподавания перевода в сфере профессиональной коммуникации студентам неязыковых направлений при отборе иноязычного содержания обучения следует обязательно учитывать интересы и актуальные для студентов проблемы, связанные с профессиональной сферой. В образовательном процессе это, прежде всего, отбор аутентичного специального материала, актуальных тем для дискуссий и новейшего аудио– видеоматериала. Обычно наибольшую заинтересованность вызывают темы, недавно пройденные на базовых предметах специальности, следовательно, выборку материала необходимо произво-

дить с опорой на текущие в тот или иной момент дисциплины. Таким образом, встает вопрос о мотивации и самомотивации обучающихся.

В наши дни многие неязыковые технические профессии очень престижны, но не всегда студенты осознают необходимость глубоких знаний, умений, навыков, их требуемый объем и качество, необходимые для выполнения перевода в профессиональной сфере. Перед преподавателем встает психологическая задача пробудить и укрепить познавательную мотивацию, для чего следует выявить основные причины нежелания учиться и постараться минимизировать их, но повысить то, что вызывает и поддерживает мотивацию: престиж, отличные оценки, лидерство в науке и пр. Имея высокий уровень мотивации, студент, даже в случае неудачи, не бросит свою научную работу, а обязательно вернется к ней и доведет ее до конца.

Однако для продуктивной деятельности необходима еще и самомотивация – это своего рода внутренний запуск энергии в том или ином направлении, способность мотивировать самого себя на выполнение дел, не вызывающих особого интереса. В результате развитой самомотивации студенты получают удовлетворение от самой своей деятельности, стремятся к успеху. Они воспринимают обучение не как рутину, тяжелую необходимость, а как интересное общение с равными, с коллегами, позволяющее делить эмоции, проводить совместные исследования и обмениваться информацией.

Преподавателю стоит объяснить студентам важность неотъемлемой части самомотивации – рефлексии. Обучаемый, просто повторяющий что-либо по образцу, вполне может не извлечь ничего их процесса обучения. Цели рефлексии – вспомнить, определить и осмыслить основные компоненты учебной деятельности: ее основную идею, виды, типы, проблемы, способы их решения, полученные результаты и т. п. Освоение изучаемого материала происходит во время направляемой рефлексии, за счет которой и выделяются сами схемы деятельности – пути решения практических задач или рассуждения.

Главной задачей мотивации и самомотивации является организация учебной деятельности, максимально способствующей раскрытию внутреннего потенциала личности человека. Современное обучение приучает прислушиваться к себе, анализировать свою деятельность, корректировать себя, самосовершенствоваться, исходя из ресурсов способностей, ума и характера и, следовательно, выполняемый перевод производится на новом, глубинном и осознанном уровне.

Безусловно, личностно ориентированный подход, широко распространенный в наши дни, ставит в центр внимания интеллектуально и физически развитую личность и в обязательном порядке учитывает психологические особенности и механизмы, влияющие на понимание, восприятие и продуцирование речи на иностранном языке. Данный подход ориентируется и на процесс обучения, и на конечные цели, учитывая интересы конкретно взятого студента, его стремления и потребности, а также индивидуальные механизмы усвоения учебного материала. Современная методика полагает, что уровень обучения должен соответствовать уровню развития обучаемого. Уровень реального развития студента от-

ражает определенные, уже сложившиеся этапы формирования его личности. Это подготовленность учащегося, показателем которой является характер и сложность переводов, выполняемых им самостоятельно. Уровень, отражающий психический потенциал развития личности называется, по Выготскому, «зоной ближайшего развития» [1, с. 95]. Такая «зона» выявляет действия и задания, с которыми учащийся самостоятельно не может справиться, и задания, дающиеся ему с небольшой помощью. Ориентировка на знания среднего учащегося, на равный уровень актуального развития может оказать негативное влияние на студентов, имеющих высокий уровень умственного развития, так как их темп обучения будет постоянно сдерживаться. И наоборот, обучаемые с недостаточным уровнем умственного развития могут стать малоуспевающими из-за быстрого для них темпа обучения и потерять интерес к учебе вообще. Таким образом, каждый студент имеет индивидуальные зоны актуального и ближайшего развития, что влияет на динамику умственного развития, а учет уровня развития обучаемых позволяет каждому студенту обучаться и выполнять переводы в своем собственном темпе, отвечающем его способностям и потребностям.

Для подготовки квалифицированного переводчика важно правильно организовать внимание студентов. Такие качества внимания, как продолжительность, устойчивость, концентрация, нужны, чтобы в тексте видеть ключевые слова и термины, через них отражать связи и понимать смысл содержания. На концентрацию внимания играет постановка учебной задачи, ее место в жизни и деятельности обучаемого, понимание последствий ее выполнения и невыполнения, желание обязательно осуществить ее. Например, перевод текста с иностранного языка на русский сам по себе может не вызывать интереса, но оперирование специальными терминами и овладение иностранным языком с целью профессиональной коммуникации является целью обучаемого, и, осознавая это, он внимательно выполняет стоящую перед ним задачу, то есть переводит текст. Здесь подключаются личностные интересы студентов – иногда текущая деятельность и ее ближайший результат могут их не привлекать, но будущая перспектива, конечный результат должен настраивать на продуктивную работу. Данный подход побуждает внимание и оказывает положительное влияние на выполнение.

В процессе обучения следует различать два вида внимания – непроизвольное и произвольное внимание.

Произвольное внимание определяется задачей сознательно выполняемой деятельности. Именно сознательно поставленная задача определяет, какие лексические навыки или лексико-семантические компетенции формируются при выполнении деятельности, задаваемой инструкцией преподавателя. Непроизвольное внимание же необходимо для осуществления сложных речевых умений, предполагающих употребление терминов в различных видах речевой деятельности.

Оба вида внимания – непроизвольное и произвольное – не могут быть строго отделены друг от друга. Произвольное внимание нередко переходит в непроизвольное, когда при выполнении определенной деятельности внимание,

в силу отсутствия интереса к ней, требует сначала волевых усилий, а затем возникает интерес к деятельности, и обучаемый продолжает быть внимательным к работе уже без всяких усилий. Начало чтения текста может не вызывать интереса у студента, и ему приходится заставлять себя быть внимательным. По мере чтения интерес к содержанию возрастает, затронутые проблемы видятся актуальными, и внимание уже не требует определенных усилий.

Может происходить и наоборот, когда непроизвольное внимание ослабляется или вовсе исчезает, в то время как выполнение деятельности требует поддержания внимательности обучаемого. Тогда удерживание внимания на предмете, привлекавшем его ранее без каких-либо усилий, осуществляется произвольно.

Для развития непроизвольного внимания необходимо создать условия для положительного эмоционального состояния обучаемых, использовать различные формы наглядности для соотнесения абстрактного знания с объектом действительности. Вербальная опора облегчает организацию содержательно-смыслового аспекта высказывания на иностранном языке.

Вариативность как содержания материала, так и стиля обучения положительно влияют на качество выполняемого перевода. Если студентам давать один и тот же тип работы, подобные переводы, не менять тематику долгое время, то их внимание притупляется и интерес теряется. Смена деятельности или что-либо необычное: факты, новые формы, информационные ресурсы и пр., привлекают внимание студентов, а процесс перевода не надоедает и вызывает интерес.

Видится, что реализация вышеназванных психолого-дидактических условий позволяет сформировать у обучающихся общеобразовательные и специальные компетенции в области перевода для успешной профессиональной коммуникации на иностранном языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1999. 536 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. 333 с.
3. Иванченко А.И. Практическая методика обучения иностранным языкам. Россия: ЛитРес., 2020. 256 с.

УДК 811

Юшкова Людмила Анатольевна, доктор филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

ЧАСТОТНЫЕ СЕМАНТИЧЕСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ – ЗАИМСТВОВАНИЯ В НЕМЕЦКОЙ ЛЕКСИКЕ ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ COVID-19

FREQUENCY SEMANTIC NEOLOGISMS – BORROWINGS IN THE GERMAN VOCABULARY OF THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD

В статье рассмотрены англоязычные семантические неологизмы-заимствования Exit, Hotpot, Lockdown, Shutdown, активно функционирующие в немецкой лексике периода пандемии инфекции коронавируса SARS-Covid-19. Анализируются изменения в их семантической структуре, обусловленные экстралингвистическими причинами, а также их словообразовательные возможности. На примере существительных der Shutdown и der Lockdown показано, что увеличение частотности заимствований в лексике языка-реципиента, связанное с социальной значимостью обозначаемых ими понятий и расширением их значения, ведет к усилению их словообразовательной активности.

Ключевые слова: *заимствования, неологизмы, словообразование, генерализация значения, немецкий язык.*

Данная статья посвящена анализу семантики и словообразовательных возможностей англоязычных заимствований в немецкой лексике, которые показали высокую активность и частотность в период пандемии вируса SARS-Covid-19 (с октября 2019 года по май 2020 года). Фактический материал для исследования был получен из публикаций он-лайн-версий немецких периодических изданий, немецких блогов и тематических сайтов.

Значительные изменения, которые были обусловлены пандемией и затронули практически все сферы общественной жизни, привели к всплеску лингвистической активности и креатива. Особый интерес представляет изучение как структурных, так и семантических неологизмов-заимствований, поскольку наблюдения за процессами их семантического развития и адаптации в системе немецкого языка позволяют делать определенные прогнозы о тенденциях дальнейшего развития его словарного состава.

Семантическим неологизмом, по данным Электронного словаря немецкого языка (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache – DWDS) является лексема der Hotspot. Это достаточно новое для немецкого языка слово, например, в издании толкового словаря серии Duden за 1989 год оно еще не встречается [8]. Изначально это существительное было заимствовано сразу в нескольких значениях из английского языка, где оно представлено в следующих лексико-семантических вариантах: 1) a place that is popular, for example, for vacations or

entertainment; 2) a place where war or other fighting is likely to happen; 3) a building or area where you can connect to the Internet at high speed without wires; 4) a public place where you can use a computer, mobile phone, etc. with wi-fi (= a system for connecting electronic equipment to the internet without using wires) [4].

Все перечисленные значения представлены в электронном толковом словаре немецкого языка Duden, а также в электронном словаре немецкого языка DWDS. Кроме того, в немецком языке существительное Hotspot активно функционирует в рамках различных терминологий. Например, в геологии – „hypothetisch begrenzte Schmelzregion im Erdmantel unterhalb der Lithosphäre“ (гипотетически ограниченный, находящийся под литосферой слой земной мантии, содержащий расплавленную магму), в сфере информационных технологий – „grafisch oder farblich hervorgehobener Text auf einer Bildschirmseite, der einen Link markiert“ (выделенная графически или цветом часть текста на экране, на который есть автоматическая ссылка), в биологии – „schützenswertes Gebiet mit ausgeprägter Biodiversität“ (заповедник с выраженным биологическим разнообразием), в генетике – „verhältnismäßig labiler Abschnitt des Genoms mit erhöhter Mutations– und Rekombinationsrate“ (относительно подвижный участок генома, в котором возможны мутации), в социально-политической сфере – „Erstaufnahme– und Registrierungszentrum in der Europäischen Union zur Aufnahme, Identifizierung, Registrierung und Umverteilung von Flüchtlingen, Asylbewerbern und illegalen Einwanderern“ (Центр приема и регистрации в Европейском Союзе, который занимается приемом, идентификацией, регистрацией и распределением беженцев, лиц, ищущих убежища, и нелегальных мигрантов) [6]. В период пандемии коронавируса стало популярным новое, медицинское значение существительного Hotspot – „Zentrum erhöhter Aktivität bzw. Ausbreitung eines Virus“ (центр повышенной активности, а именно распространения вируса). О том, что это значение сформировалось недавно, и обязано своим появлением пандемии COVUD-19 свидетельствуют примеры, представленные в корпусе текстов Берлинско-Бранденбургской академии наук. Самые ранние примеры контекстов, содержащих лексему Hotspot, зафиксированные в корпусе, относятся к июню 2020 года, например: „Neben New York City, dem US-weiten Hotspot der Pandemie, richtet sich der Blick in den USA inzwischen auf weitere Regionen mit besonders hohen Fallzahlen“ [6].

Общая сема, которая служит объединяющим моментом как для терминологических, так и для общеупотребительных значений слова Hotspot, – «место чрезмерно повышенной активности». На базе этой опорной семы формируются дальнейшие семантические признаки, специфические для отдельных значений этой многозначной лексемы: «повышенная напряженность», «опасность», «нестабильность», «насыщенность чем-либо», «привлекающее особое внимание».

В немецкой лексике периода пандемии активно функционирует лексема der Exit. В on-line версии толкового словаря Duden значение этой лексемы формулируется очень широко, как «выход» («Ausgang, Notausgang») [7]. В Словаре неологизмов Института немецкого языка приводится следующее значение су-

ществительного der Exit – „Beendigung bzw. Ende eines bestimmten Zustandes, Ausstieg aus einer bestimmten Situation“ (окончание какого-либо состояния, выход из какой-либо ситуации) [Neologismenwörterbuch]. Как объясняет А. Клоза-Кюкельхаус, на формирование более узкой семантики существительного повлияла не только ситуация с распространением коронавируса, но и более ранние события, связанные с выходом Великобритании и Северной Ирландии из Европейского Союза и появление слов Brexit и Frexit [12: 2]. Обращение к текстам немецкой прессы, содержащимся в электронном корпусе DWDS, показало, что в период локдауна существительное der Exit наиболее часто использовалось в еще более конкретном значении: «снятие мер по прекращению экономической и социальной активности».

Можно предположить, что это обусловленное пандемией значение лексемы Exit пока недостаточно освоено немецким языком, о чем свидетельствуют факты его употребления преимущественно в кавычках или в сочетании с ограниченным кругом коннекторов: Corona-Exit, Shutdown-Exit, Lockdown-Exit, Exit aus dem Shutdown, Exit aus dem Corona. Причем с эндогенными основами Exit практически не сочетается:

„Gastronomen mit Außenbereich werden bei einem Shutdown-Exit mit frühsommerlichen Temperaturen klar im Vorteil sein“ [23].

„Die Bundeskanzlerin musste die Deutschen [...] um Geduld bitten. Doch wird die Debatte um einen baldigen "Exit" weiter Fahrt aufnehmen“ [18].

Основа -exit– не проявляет такой же сильной словообразовательной активности, как -corona-, несмотря на актуальность обозначаемого понятия. Были зафиксированы единичные примеры сложных слов с участием лексемы Exit в указанном значении. Кроме лексем Corona, Shutdown, Lockdown, выполняющих по отношению к Exit детерминативную функцию, существуют также сложные слова, где основа Exit выступает в роли определителя: Exit-Plan (Exitplan), Exit-Strategie (Exitstrategie), Exit-Fahrplan, Exitszenario, Exitdebatte, Exitdiskussion, которые свидетельствуют о важности и сложности процесса выхода из локдауна.

Наиболее часто в указанный выше период встречались заимствованные из английского языка существительные der Lockdown и der Shutdown. В немецкий язык обе лексемы были заимствованы в тех же значениях, которые имеют в языке-источнике. В качестве немецкого синонима для обозначения значительного ограничения социальной активности с целью предотвращения распространения инфекции в немецкой прессе используется также лексема der Stillstand – застой, прекращение деятельности, а также ряд разговорных, экспрессивных лексем, в частности, die Coronabremse.

Лексема der Shutdown была заимствована в немецкий язык задолго до пандемии и функционировала 1) в сфере информационных технологий в значении „Herunterfahren eines Rechners, sodass dieser in einen Ruhezustand versetzt wird” (завершение работы компьютера) и 2) в сфере политики в значении „Situation, in der weite Teile der Behörden eines Landes infolge nicht bewilligter Haushaltsmittel lahmgelegt sind» (ситуация, когда из-за недостатка бюджетных

средств услуги государственных служащих в стране оказываются в сокращенном объеме или не оказываются совсем) [14]. В настоящее время лексема Shutdown функционирует в новом значении „Zeitraum, in dem fast alle wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aktivitäten auf politische Anordnung hin stillgelegt sind (z.B. zur Eindämmung einer Seuche)“ (период, во время которого экономическая и общественная деятельность полностью прекращается в соответствии с политическими распоряжениями) [12].

А. Клозе-Кюкельхаус обращает внимание на расширение значения лексемы der Shutdown по сравнению с примерами ее употребления в немецкой прессе с начала 80-х годов, когда она использовалась в значении «закрытие закрытие магазина, предприятия или завода на какое-либо время или навсегда» [Ibd.].

В рассмотренных контекстах der Shutdown имеет при себе уточняющие коннекторы, которые указывают на его функциональную привязку к определенной сфере, например, wirtschaftlicher Shutdown, Corona-Shutdown: „Seit den verhängten Ausgangsbeschränkungen und dem wirtschaftlichen Shutdown, um die Verbreitung von Covid-19 in Deutschland einzudämmen, ist nichts mehr wie vorher“ [16].

Слово *Lockdown* начинает употребляться в немецкой прессе с начала 21 века в значении «состояние изоляции, ограничения передвижения или доступа куда-либо, которые служат мерами обеспечения безопасности», причем частота его употребления по данным корпуса DeReKo оставалась невысокой (всего около 300 контекстов в архиве W-gesamt) [Klose-Kückelhaus A. Shutdown, Lockdown und Exit. URL: https://goo.su/bPw1]. В период пандемии коронавирусной инфекции значение лексемы *der Lockdown* также претерпело изменения, аналогичные тем, которые произошли в семантической структуре слова Shutdown.

Контекстуальный анализ показал, что, кроме коннектора Corona, указывающего на причину введения локдауна, лексема Lockdown активно вступает в сочетания с коннекторами-прилагательными, которые уточняют характер, степень распространения и строгости вводимых изоляционных мер: harter (kompletter, allgemeiner, landesweiter, bundesweiter, staatlicher, bereits verscharfter, genereller, harter, scharfster, Mini-) Lockdown и т.п.:

Слово Lockdown начинает употребляться в немецкой прессе с начала 21 века в значении «состояние изоляции, ограничения передвижения или доступа куда-либо, которые служат мерами обеспечения безопасности», причем частота его употребления по данным корпуса DeReKo оставалась невысокой (всего около 300 контекстов в архиве W-gesamt) [12].

Значение лексемы der Lockdown также претерпело изменения, аналогичные тем, которые произошли в семантической структуре слова der Shutdown. Расширение семантики этих существительных нашло отражение в Словаре неологизмов, который дает этим словам одинаковую дефиницию: «период времени, в течение которого, согласно политическому постановлению, прекращена почти вся экономическая и общественная активность» (Zeitraum, in dem fast alle

wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aktivitäten auf politische Anordnung hin stillgelegt sind) [3]:

„Bleibt der Lockdown noch Wochen und Monate bestehen?“ [16].

„Sie hat es wegen des staatlich angeordneten Corona-Shutdown gewagt, die Regierungen der Bundesländer zu verklagen“ [20].

Новые значения лексем, связанные с событиями пандемии, не зафиксированы пока ни одним словарем, кроме специального Словаря неологизмов Института немецкого языка. При этом они не просто демонстрируют высокую частотность по данным поисковой системы Google, но и участвуют в дальнейшем словообразовании.

Участие новых заимствований в словообразовательных процессах свидетельствует об их адаптации в системе языка-реципиента. Это утверждение особенно справедливо в том случае, когда заимствованная основа функционирует в качестве производящей основы в разных моделях, и это приводит к появлению производных лексем, использующихся активно в разных источниках. Ниже будут рассмотрены примеры использования основ Shutdown и Lockdown в немецком словообразовании в рамках разных частей речи и разных словообразовательных способов и моделей.

1. Словосложение.

В первую очередь обращают на себя внимание сложные слова с участием основ данных существительных.

С немецкими основами лексемы Lockdown и Shutdown сочетаются редко, несмотря на то, что правило этимологической валентности в современном немецком языке достаточно легко нарушается, и образование подобных гибридных лексем относится к одной из наиболее активных тенденций его развития [1; 2; 9; 10: 20-21; 5: 1; 15: 14-15 и другие]. Регулярно встречается только композит Shutdown-Zeit, другие случаи гибридного словосложения с участием этой основы очень редки и носят окказиональный характер.

По этому факту следует пояснить, что усиление тенденции к гибридизации в немецком словообразовании не означает, что любое заимствование сразу же включится в процесс гибридного словообразования с образованием сложных неологизмов. Новое слово должно получить достаточное распространение, регулярно использоваться в разных источниках, стать известным и понятным определенному кругу носителей языка. До тех пор, пока эти условия сформировались недостаточно, новое иноязычное слово имеет мало шансов реализовать свой словообразовательный потенциал в сочетании с эндогенными компонентами. Редкое появление таких образований возможно, но, вероятнее всего, они будут иметь окказиональный статус и получат шанс войти в немецкий словарный состав только при условии дальнейшего укоренения иноязычного компонента в системе немецкого языка.

2. *Конверсия*.

Такой способ словообразования как конверсия в немецкой лингвистике понимается достаточно широко. Обычно его определяют, как переход именной

формы слова в другую часть речи с сохранением флексий [Gombert, 1983]. Большинство лингвистов разграничивает аффиксальную и безаффиксную конверсию [10: 48-51]. Среди глаголов-неологизмов периода пандемии, образованных от заимствованных основ, отмечаются как аффиксальные (coronern), так и безаффиксные варианты, к которым относятся единицы lockdownen и shutdownen.

Опираясь на анализ контекстов, представленных в изученных публикациях немецкоязычных сайтов и блогов, а также в социальных сетях, значение глагола lockdownen можно описать как «соблюдать все предписанные ограничения, введенные в связи с распространением коронавирусной инфекции»: „Hilfe! Aus der Wand kommen komische Kratz– und Mampfgeräusche. Ist es ein Marder, eine Maus oder die Stadtpolizei, die gleich den Kopf ins Zimmer streckt, um mir alle Schande zu sagen, weil ich falsch lockdowne“? [19].

“Die lockdownte Welt bringt mich persönlich weiter. Und viele da draussen hoffentlich auch“ [25].

„Nur der kleine Rösch widerspricht. und das Land der "Gelben" lockdownt wieder wegen weniger neu Infizierter halb Peking“ [21].

Глагол shutdownen в изученных контекстах реализует синонимичное значение, однако такие примеры единичны. Чаще встречаются примеры употребления омонимичного глагола shutdownen, который функционирует как профессиональный жаргонизм в компьютерной сфере.

Как и глагольные лексемы lockdownen, shutdownen, к неологизмам рассматриваемого периода относятся образованные от них адъективированные причастия gelockdownt и shutdownt. Их переход в категорию прилагательных и приобретение ими статуса самостоятельных лексем обусловлены появлением новых сем и изменением значения в сторону расширения:

В широком значении gelockdownt означает „von der weitgehenden Einstellung aller wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aktivitäten (z.B. zur Eindämmung einer Seuche betroffen)“ (испытывать на себе влияние мер по прекращению экономической и социальной активности, вводимых с целью приостановить распространение эпидемии). Это может быть предприятие, промышленная отрасль, район, страна, регион или весь мир, чья деятельность парализована в связи с введенным локдауном: „Weil der Lockdown ab März 2020 – unmittelbar und als Erstes immer die Kinder, die Jugendlichen und ihre Eltern, meist die Frauen, traf. Und gerade wiederholt sich das – nach einigen Lockerungen – wieder in solchen Hotspots wie der „Tönnies Region“ im Kreis Gütersloh oder in den gelockdownten Göttinger Wohnkomplexen, wo dann – angeblich alternativlos – gesundheitspolizeilich aufmarschiert und abgesperrt wird“ [17].

Возможно, однако выделить отдельное, более узкое узуальное значение этой лексемы: «находиться на самоизоляции, прекратить все социальные контакты с целью защититься от инфекции»:

„Ich bin gelockdownt. Warum? Ich weiß es nicht genau. Die Infektionen gehen nicht runter“ [22].

Несколько раз было отмечено адъективированное причастие geshutdownt в том же значении, которое значительно уступает по частоте употребления синонимичному gelockdownt.

3. *Суффиксация*.

Аффиксальные производные от основ shutdown и lockdown крайне редко встречаются в проанализированном материале. Способом их образования является суффиксация, при этом используются эндогенные суффиксы, которые традиционно присоединяются к субстантивным основам.

Например, окказиональное существительное Lockdownchen с ироничным оттенком образовано при помощи суффикса –chen, который имеет основное уменьшительное значение, а также используется как стилистически окрашенный суффикс для создания слов с фамильярным или ироничным оттенком.

Другой пример – существительное Lockdowner имеет двойную словообразовательную мотивацию и может трактоваться как образованное с участием суффикса лица –er, либо как заимствование из английского языка, которое имеет синонимичное значение и обозначает депрессивное, стрессовое состояние, которое наступает после кратковременной эйфории, вызванной возможностью побыть дома, не работая, благодаря введению локдауна: „Lockdown das sich nach anfänglicher Extase ('lockupper') bzgl. des abgeschotteten, arbeitsfreien Glückes (allein, zu zweit, zuhause) einstellende Ernüchterung ('downer')“ [13].

Таким образом, можно сделать вывод, что активность рассмотренных заимствованных лексем в немецкой лексике периода пандемии повышается, благодаря, во-первых, экстралингвистическому фактору – актуальности обозначаемых понятий для общества носителей языка в конкретный период времени, а во-вторых, собственно языковой способности семантики слова к генерализации. Это способствует увеличению ряда лексем и словообразовательных элементов, которые вступают в сочетания с данными заимствованными лексемами и приводит к усилению их словообразовательного потенциала. Проведенный анализ свидетельствует о том, что в немецком словообразовании по-прежнему сильна тенденция к образованию гибридных лексем с участием экзогенных основ и эндогенных основ и аффиксов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жилюк С.А. Использование заимствований в системе немецкого словообразования: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.04. Санкт-Петербург, 2015. 231 с.

2. Нефедова Л.А. Иноязычная лексика в современном немецком языке: иноязычная лексика в контексте заимствования: монография. М.: Прометей, 2012. 98 с.

3. „Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie“ (April 2020-heute), Neologismenwörterbuch / OWID – Online Wortschatz-Informationssystem Deutsch, Mannheim, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. [Электронный ресурс]. URL: https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp. (дата обращения: 10.03.2021).

4. Cambrige Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/eRgWt (дата обращения: 20.04.2021).

5. Dargiewicz A. Zum Phänomen der Hybridbildung in der deutschen Gegenwartssprache // Germanica Wratislaviensia. Acta Unversitatis Wratislaviensis. No. 3598. Wroclaw, 2014. S. 125–140.

6. Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) [Электронный ресурс] // Projekt der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. URL: http://www.zeit.de/index (дата обращения: 10.03.2021).

7. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. [Электронный ресурс]. URL: https://www.duden.de/ (дата обращения: 22.04.2021).

8. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverl., 1989.

9. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1974. 361 S.

10. Fleischer W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer Verlag, 2012. 484 S.

11. Gombert I. Untersuchungen zu den Verbindungen von Substantiv und Verb in der deutschen Gegenwartssprache. Göteborg: Universität Göteborg: Institut für deutsche Sprache, 1983. 174 S.

12. Klose-Kückelhaus A. Shutdown, Lockdown und Exit. [Электронный ресурс]. URL: https://goo.su/bPw1 (дата обращения: 10.05.2021).

13. MundMische. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. [Электронный ресурс]. URL: https://www.mundmische.de (дата обращения: 10.05.2021).

14. Wörterbuch Wortbedeutung.info. [Электронный ресурс]. URL: https://www.wortbedeutung.info/Shutdown/ (дата обращения: 10.05.2021).

15. Yang W. Anglizismen im Deutschen: Am Beispiel des Nachrichtenmagazins Der Spiegel. // Reihe Germanistische Linguistik. Band 106. Tübingen: de Gruyter, 1990. 246 S.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

16. Bergler Industrieservices, 15.04.2020. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/b5Zeo (дата обращения: 10.05.2021).

17. Bohnenberger R. Rede zu den Kinderrechten am 27.06.2020 auf dem Bremer Marktplatz [Электронный ресурс] // Bremer Bündnis Soziale Arbeit. URL: https://goo.su/bHm1 (дата обращения: 10.05.2021).

18. FAZ. [Электронный ресурс]. URL: www.faz.net; datiert vom 02.04.2020 (дата обращения: 10.05.2021).

19. Güzin Systemrelevant Kar. Twitter Web App. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/eRcrk (дата обращения: 10.05.2021).

20. Kantel D. Bund und Länder im Corona-Wahn – Angriff auf den Rechtsstaat? / Rantlos, 1.07.2020. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/b5ZHk (дата обращения: 10.05.2021).

21. Leserkommentare zu: Rieder E. CORONA, zum Abschied sag ich dir GOODBYE / Salto.bz. Community-Beitrag, 11.06.2020. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/eRcsb (дата обращения: 10.05.2021).

22. Niedermann A. Amen // Andreas Niedermann. Im Sprung. Blog. [Электронный ресурс]. URL: https://www.niedermann.at/2020/11/ (дата обращения: 10.05.2021).

23. Schwieger K. Gastro-Tipps für den Shutdown-Exit / Gastivo Magazin, 9.04.2020. [Электронный ресурс]. URL: Gastro-Tipps für den Shutdown-Exit (дата обращения: 10.05.2021).

24. Schwieger K. Gastro-Tipps für den Shutdown-Exit / Gastivo Magazin, 9.04.2020. [Электронный ресурс]. URL: Gastro-Tipps für den Shutdown-Exit (дата обращения: 10.05.2021).

25. Torcasso D. Corona-Tagebuch: Open Season. [Электронный ресурс].URL: https://clck.ru/eRcso (дата обращения: 10.05.2021).

Научное издание

Составители : Килина, Л. Ф., Юшкова Л. А.

СОВРЕМЕННЫЕ ЯЗЫКИ В ДИНАМИКЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Материалы II Международного научного форума,
посвященного 90-летию
Удмуртского государственного университета

(Ижевск, 27 сент.–2 окт. 2021 г.)

Технический редактор С. Г. Морозов

ISBN 978-5-4312-0994-9

Издательский центр «Удмуртский университет»
426004, Ижевск, Ломоносова, 4Б, каб. 021
Тел./факс: + 7 (3412) 916-364, E-mail: editorial@udsu.ru