

Министерство просвещения РФ
Министерство науки и высшего образования РФ
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
Институт литературоведения Варминско-Мазурского
университета (Польша)
Философский факультет университета г. Пулы им. Юрая Добрилы
(Хорватия)

**РУССКОЕ СЛОВО В МЕЖДУНАРОДНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Материалы Международной научно-практической конференции

Пятигорск

2021

ББК 81.411.2р5я43
Р 89

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ФГБОУ ВО «ПГУ»

Русское слово в международном образовательном пространстве: история и современность. Материалы Международной научно-практической конференции. – Пятигорск: ПГУ, 2021. 501 с.

В сборник вошли материалы Международной научно-практической конференции «**Русское слово в международном образовательном пространстве: история и современность**», состоявшейся 24-25 ноября 2021 года в ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет». Издание содержит результаты научных исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных актуальным проблемам современной русистики и компаративистики, русской литературе как сокровищнице культуры и эффективному средству развития и распространения русского языка; особое внимание уделено инновационным технологиям в преподавании русского языка в российском и мировом пространстве.

Редакционная коллегия:

кандидат педагогических наук, профессор Э.Д. Кондракова;
кандидат политических наук, профессор В.Е. Мишин;
кандидат филологических наук, профессор А.Ф. Петренко
(ответственный редактор);
кандидат филологических наук, доцент Н.А. Орлова;
кандидат филологических наук, доцент Г.Г. Курегян.

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор А.М. Казиева;
доктор педагогических наук, доцент И.Б. Федотова.

ISBN 978-5-4220-1272-5

© Пятигорский государственный
университет, 2021
© Коллектив авторов, 2021

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Г. Г. Курегян

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Пятигорский государственный
университет»*

e-mail: paddingtonbrown@mail.ru

РУССКАЯ РЕЧЬ XXI ВЕКА: ИЗМЕНЕНИЯ – ОШИБКИ ИЛИ НОРМА?

Одним из актуальных вопросов русистики остается сегодня вопрос о проблемных зонах русской речи. Особо остро этот вопрос звучит, когда анализируем русскую речь XXI века [Федотова 2019:184]. К проблемным зонам отнесем орфоэпические и грамматические нормы, процесс словообразования и особенности словоупотребления.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы показать путь от определенных изменений в речи к ошибкам и затем к норме, но не во всех случаях. Ведь здесь необходимо отметить, что не все изменения – это ошибки и не все ошибки могут стать нормой и так далее. Поэтому уместно говорить о разных изменениях: и тех, которые не являются ошибками и становятся нормой, и тех, которые могут быть ошибкой и ею же остаются, и тех, которые, преодолев статус ошибки, могут сделаться нормой.

В речи XXI и в современном русском языке наблюдаются определенные изменения, и в этом нет никакого парадокса, потому что так было всегда. Об этом, например, очень точно писал в 1961 г. К. Чуковский в книге «Живой как жизнь», и его мысли созвучны нашим дням [Чуковский 1990: 516, 522].

Проявляются интересные, на первый взгляд неуловимые изменения в фонетике, более очевидные изменения проявляются в лексике, активизируются некоторые формообразующие и словообразовательные морфемы, пусть неявно, но происходит расширение отдельных грамматических классов слов и т. п. Все, что происходит с языком: появление заимствований, варианты постановки ударения, грамматические изменения и т. д., – все это есть естественный путь любого языка.

Предмет данной статьи – изменения в области фонетики, орфоэпии, лексики, грамматики на речевом уровне и эти же изменения, усвоенные / не усвоенные языком указанного периода. Анализ этого предмета показал, что речь опережает язык. Вероятно, так оно и должно быть, но сейчас

скорость этого опережения максимально возросла. Практически каждый месяц, а то и каждую неделю мы слышим новые слова, не вошедшие в узус, но в то же время активно употребляемые разными представителями общества. Получается, что нередко мы пользуемся данными речи, а не языка. Возникает ощущение, что «жизнь» неологизмов сократилась и период неологизации сократился.

Безусловно, лексика ярче и нагляднее, и потому изменения и новое в этой рече-языковой сфере мы ощущаем лучше, чем, например, в грамматике, хотя и здесь появляются новые употребления языковых единиц, как правило, ошибочные, но претендующие в силу массовости употребления на какую-то норму. Рассмотрим несколько примеров из области грамматики, фонетики, орфоэпии, лексики. Например, предложно-падежные формы типа *зашел по приезду* довольно часто употребляются вместо верного *по приезде*. Частотным оказалась на данном этапе неправильное управление при глаголе *заменить*: вместо верного *заменить кем-то, чем-то*, употребляется неверное *заменить на кого-то, на что-то*. Кроме того, наблюдаем неправильное употребление деепричастного оборота, однородных членов предложения, сложноподчиненных предложений и др. Частотность неверных употреблений грамматических форм и конструкций заставляет задуматься о следующем: а не претендуют ли эти ошибки на право быть нормой и стать не только фактом речи (к сожалению, неграмотной), но и фактом языка. Ведь весь представленный набор ошибок мы слышим как в бытовом общении, так и в речи многих корреспондентов, ведущих некоторых передач и т. д., а иногда эти ошибки проникают и в письменную речь.

В области фонетики и орфоэпии тоже есть интересные факты, которые можно рассматривать как явления, граничащие с ошибкой и нормой.

Прежде всего темп современной русской речи стал более быстрым, чем, например, темп речи советских людей эпохи 60–70. Это изменение весьма хорошо иллюстрирует речь дикторов новостных передач. Поэтому в речи наших современников редукция гласных проявляется сильнее. И этот факт уже следует признать как норму.

Довольно часто телевизионные передачи ведутся профессионалами в сфере моды, кулинарии и др., но их речь нередко грешит диалектными чертами в области фонетики, в частности гласных. Обычно проявляется южное и среднерусское аканье, которое отличается от литературного аканья. Кроме того, героями многих передач стали простые люди из разных уголков России, и уже неудивительно услышать яркое [γ] (г фрикативное) или яканье. Но ведь диалектные черты – это черты

современного русского языка, в которых есть своя красота, прелесть и неразрывная связь с прошлым. И все же эти черты не являются нормой, и иногда подобной речи мы слышим больше, чем речи с эталонным произношением, которая и должна звучать с экранов.

Следующая проблемная зона – орфоэпия. Русской орфоэпии известны случаи профессионального ударения, например, *полифонія* – *полифóния* (проф.), *кóмпас* – *компáс* и масса других. Норма мн.ч. сущ. *блюда́* (ударение на последний слог) отмечена словарем как неправильная. Но о чем нам говорит современное, живое употребление слова: в речи работников общепита употребление варианта *блюда́* (ударение на последний слог) довольно частое, и его нередко слышим в различных передачах. Возможно ли появление ошибочного варианта *блюда́* в качестве дополнительного профессионального ударения? Дать четкий ответ нельзя, но и полностью исключать такую ситуацию тоже не следует.

Изменения в нашей жизни, не всегда положительные, влияют на произношение некоторых важных в определенный период слов. Эти слова как бы вживаются в нашу речь, хотя некоторые из них были в языке как лексика пассивного запаса. Буквально за полгода с начала пандемии термины COVID и коронавирус претерпели несколько вариантов произношения. Так, в СМИ встречались следующие варианты произношения COVID: [кóв'ид], [кв'и'д], [кóв'ит], [кв'и'т]. Первое время практически не проявлялось оглушение конечного звонкого [д] и редукция [о]. Хотя в литературном языке есть случаи отсутствия редукции, например, ее нет в слове *божале*, все же она есть в COVID. Кроме того, встречался даже вариант типа [кв'и'тъм] вместо [кв'и'дъм], который, безусловно, является ошибочным. Затем термин стал употребляться в соответствии с фонетическими законами русского языка. Сейчас частотно употребление вариантов [кв'и'т], [кв'и'дъм].

Такая же неоднозначность в произношении свойственна термину *коронавирус*: [ка́рънав'ирус] (с двумя ударениями: главное и доп.), [карóнав'ирус] (с двумя ударениями: главное и доп.), [кърънав'ирус] (с одним ударением без добавочного).

Также наблюдаем, как несколько вариантов произношения претерпело новое слово *qr-код*: [к'илркóт], [кулркóт], [к'у́лркóт] (с двумя ударениями, первое слабое), [к'улркóт]. Варианты [к'улркóт] и [кулркóт] сейчас является наиболее частотным и претендующим на норму.

Следующие проблемные зоны – словообразование и словоупотребление. Если мы говорим о словообразовании, то надо учитывать, что эта зона связана и с лексикой, и с грамматикой. В области словообразования свою продуктивность подтверждает суффикс *-к-*: *удалёнка*, *дистанционка*, *флешка*. Не уступают в своей продуктивности и

регулярности приставки **за-**, **по-**, и они дали такие словоформы, как *заинстаграмить*, *забанить*, *полистеринь* (оказиональное употребление) и др.

Регулярный и продуктивный формообразующий суффикс инфинитива **-ть-** активно используется для образования глаголов от иностранных основ: *шазамить*, *зумить*, *хайпануть*, *инстаграмить*, *фотошопить*, *банить* и др. Все эти слова не являются нормой, но активно употребляются.

Возникает вопрос, нужны ли эти слова языку и что является причиной их появления: наше небрежное отношение к речи или гибкость и широкие возможности русского языка, например, его способность полностью ассимилировать слово, превратить его практически в звучащий по-русски глагол – *забанить*, *помониторить*. Случаи формообразования, описанные выше, расширяют грамматическую парадигму глагола.

Суффикс **-ов:** *хайповый*, *внутриковый* (нечасто используется, используется в словосочетании *внутриковый юмор*).

Бессуффиксный способ также проявляет себя: например, *дистант*. Причем в сфере образования больше употребляются слова *дистант* и *дистанционка*, при этом *дистант* больше употребляется в среде студенческой, *дистанционка* – в школьной, а *удалёнка* – слово, употребляемое в других сферах жизни. Преподаватель или учитель скорее скажут *мы на дистанционке* или *на дистанте*, а бухгалтер – *я на удалёнке*.

Не менее интересные процессы наблюдаем в современной лексике.

Сюда отнесем слова, о которых уже сказано было выше в связи с проблемой словообразования, и процесс заимствования. О сверхактивном процессе употребления иностранных слов говорят довольно часто, поэтому обратим внимание только на экзотизмы, как особую лексику иностранного происхождения.

Экзотизмов за последнее время в русской речи появилось очень много и больше всего, наверное, в сфере кулинарии. Нередко обилие экзотизмов ведет к появлению плеоназмов. Например, *хачапури с сыром*. Как известно, хачапури – это грузинское блюдо, по-простому лепешка с сыром. По сути *хачапури с сыром* – это плеоназм. Но так мы могли утверждать примерно два года назад, а сейчас сочетание *хачапури с сыром* – это уже не плеоназм, потому что появились хачапури с курицей, рыбой и даже с шоколадом. Приведем еще один пример. Слово *лаваш* для русского человека означает любой плоский хлеб, любой кавказский хлеб. Хотя изначально слово *лаваш* пришло из армянского языка и означало тонкий хлеб. То есть выражения *армянский лаваш*, *тонкий армянский*

лаваш являются плеоназмами, потому что лаваш и есть «тонкий, армянский хлеб». Таких примеров можно найти немало, тем более что ошибочной русской речи известны плеоназмы, основанные не только на заимствованных словах (например, *свободная вакансия, период времени*, один из последних *кэшбэк вернулся, вернул кэшбэк* и т. п.), но и вполне на русской основе: *вернуться назад, декабрь месяц, минута времени* и др.

Среди фактов речи, представляющих интерес, отметим также активизацию употребления терминов в речи. Так, участилось употребление слов *ирония, постирония, сарказм* и ряда других, активно употребляется медицинская лексика и лексика из области психологии.

Кроме того, активизировался процесс «феминизации» слов, как думается, неоправданной, *авторка* и т. п.

Не менее важный процесс – появление новых значений у слов, и эти значения пока не закреплены словарем, некоторая часть этих слов является лексикой ограниченного употребления и стилистически маркированной. Эти слова употребляются людьми разных социальных слоев, разных профессий возрастов и т. д.

Например, таковым является слово *тема* – сниженное, ограниченное, в значении мероприятие, какая-то вещь и тому подобное (к сожалению, уже встречается в речи не только деклассированных элементов). Или слово *история*, у которого стало развиваться дополнительное значение: *сырная история, мясная история, шоколадная история* в значении «блюдо», а вернее, «вот такое у нас с вами хорошее / плохое блюдо из мяса/сыра/шоколада получилось»; *йоговая история* в значении «занятия йогой» и др.

Активизировалось употребление прилагательного *умный*: *умный дом, умное редактирование, умный чайник*, и есть масса других сочетаний. В данном случае наблюдается расширение лексической сочетаемости. Но здесь мы не можем не вернуться к грамматике, поскольку качественное прилагательное *умный*, стало активно употребляется в значении относительного. Имя прилагательное интересно, прежде всего, как часть речи, позволяющая расширить наше представление о денотате и определить его с разных сторон. «Неживые денотаты», как правило, предметы (процессы) неязыковой действительности, хорошо помогающие человеку в той или иной сфере, получили определение *умный (-ая, -ое, -ые)*: *дом, часы, очки, лампочка, капсула, таблетка, редактирование, каникулы* и др. При этом человек сделался мобильным. И здесь мы уже имеем дело не только с лексической сочетаемостью, но и с грамматикой, т. к. в значении относительного прилагательного слово *умный* теряет признаки качественности (наличие краткой формы, степеней сравнения и др.), кроме того, в этом значении

умный увеличивает число слов, входящих в лексико-грамматический разряд относительных прилагательных.

Слова *линия* и *линейка* в значении «линия новой одежды или линия косметики и др.» – тоже интересный факт. Сейчас чаще мы слышим именно *линейка*: *новая линейка кремов, новая линейка туши* и т. д. Слово *линия* в этом значении употребляется реже.

Слово *зона* тоже получило некую активизацию: в залах ресторанов и других учреждений появились различные зоны: *детская зона, фотозона* и др. И конечно, часто слышим сочетание *зона комфорта*. Понятно, что эти значения были и раньше, но не было такого частотного употребления слова и в такой сочетаемости. Думается, что слово *зона* для наших соотечественников до времен перестройки имело по большей части негативный оттенок.

Мы показали всего несколько очевидных примеров изменений, ошибок и, возможно, рождения нормы в орфоэпии, лексике, грамматике.

Естественно напрашивается вопрос: почему приведены примеры, часть которых не имеет отношения к литературному языку и вообще красивой и грамотной речи? Дело в том, что в данном обзоре анализируется именно речь разговорная, современная речь, и приведенные слова употребляются не только в молодежной среде, среде деклассированных элементов и др.

Что из приведенных примеров ошибочно, что является поиском нового обозначения, что из этого станет нормой, что уйдет как ненужное – вопрос времени и общенародной ответственности за язык и речь, которые передают важную информацию последующим поколениям.

Список использованной литературы

1. Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы / С. Н. Борунова, В. Л. Воронцова, Н. А. Еськова; Под ред. Р. И. Аванесова. М. 1988.
2. Федотова И. Б. Воспитательный потенциал родного слова // Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ. 2019. С. 181-186.
3. Чуковский К. И. Живой как жизнь / К.И. Чуковский Сочинения в двух томах. – Москва: Правда, 1990. – Т. 1. – 655 с.

ОБУЧЕНИЕ РКИ ХОРВАТСКИХ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ

Введение

Пандемия коронавирусной инфекции КОВИД-19, официально объявленная Всемирной организацией здравоохранения 11 марта 2020 года. Ее последствия были: многомесячный карантин, прекращение авиатранспорта, закрытие музеев, театров, стадионов, библиотек и других социальных объектов. Люди оказались в шоке и мгновенно отреагировали на эту ситуацию. Во-первых, пандемия и с ней связанные противоэпидемические меры затронули психологически каждого. Последовательно, пандемия вызвала перемены в традиционном, до этого существующем, образовании. Введение новых образов обучения и цифровизация образования произошла в коротком сроке, и стали доступны многие образовательные платформы и ресурсы для преподавателей и студентов. О преимуществах и недостатках цифрового образования проведено исследование в Университете Пулы и далее в тексте приводятся результаты.

Обзор литературы

Исследованиям образования в цифровом пространстве до пандемии не уделялось столько внимания как во время пандемии. Образование в цифровом пространстве позволяет широкую доступность учебного материала, лекций и не зависит от времени и пространства [Менциев, Менциев 2020: 247].

Информационные технологии (ИТ – далее в тексте) занимают важное место в современном образовании [Kruchinin et al., 2016, 2018]. При изучении русского языка ИТ обеспечивает более легкий доступ к материалам цифрового обучения и общение с носителями языка, что приближает язык к тем, кто вовлечен в процесс обучения, независимо от возраста и места жительства. Различные жизненные ситуации (такие, как образование в эпоху пандемии COVID-19), привели к заключению, что использование информационных технологий имеет решающее значение для поддержания существующего образования. Преподаватели в настоящее время должны быть готовы ко всем возможным и непредсказуемым ситуациям и требованиям нового времени [Lebedev, 2010; Shlyapina, 2016]. Таким образом, технология

своего рода мост в образовательном процессе между преподавателями и студентами.

В условиях глобальной информатизации можно сказать, что современные технологии положительно и отрицательно влияют на образовательный процесс и его участников. Мотивация к изучению иностранных языков, в том числе и русского языка в Хорватии растет с каждым годом [Микулац 2020: 286]. Знание русского языка необходимо для образовательных и деловых целей, и одним из таких примеров является русский язык. Для учебы в российских вузах требуется знание русского языка, потому что русский язык является официальным языком в России. Вербальное общение чрезвычайно важно в процессе изучения иностранного языка, и его реализация посредством цифрового обучения является сложной задачей. Чтобы сделать учебный процесс изучения русского языка максимально эффективным и сфокусированным на коммуникативные компетенции, необходимо найти соответствующие методы, техники и технологии для его поддержки.

Методология

В исследовании использовались методы анализа, описательный метод, синтез исследуемой темы на основе теории (изученная литература и Интернет источники) и практики, т.е. личного опыта (тестирование, опрос, анализ социального взаимодействия студентов в учебном процессе в изучении русского языка) с поддержкой современных технологий.

Результаты

Исследование мы провели в хорватском Университете Пулы с 100 студентами, которые были в образовательном процессе в течение трех месяцев исключительно с помощью современных технологий. Мы провели сравнение изучения русского языка в традиционной форме (в классе) и при поддержке современных технологий (Moodle, социальные сети, WhatsApp, Skype, Zoom, Google Meet). Студенты, участвовавшие в исследовании, изучали русский язык в течение трех лет в не русскоязычной языковой среде.

Цифровое обучение представляет собой особую задачу для преподавателей и студентов на нескольких уровнях:

- организация обучения (индивидуальное, в парах, в группе)
- создание образовательного процесса на месте

- новая ситуация и адаптация для всех участников (преподавателей и студентов)

- соответствие современным образовательным требованиям

- активное участие студентов в образовательном процессе и творческое мышление дают лучшие результаты.

Активность преподавателей и создание новых материалов, индивидуальных материалов для цифрового обучения делают учебный материал более доступным для учащихся, и студенты становятся больше мотивированными к изучению нового материала, и иностранного языка в целом. Образование представляет собой интерактивный процесс и живой диалог между участниками образовательного процесса: между преподавателями и студентами, а также между самими студентами.

Устное общение, с помощью которого учащиеся приобретают языковые навыки, особенно важны в изучении иностранного языка. Диалог и дискуссия (дебаты) формируют коммуникативные навыки и привычку слушать собеседников, развивают когнитивные способности: критическое мышление, социальное взаимодействие и развитие личности человека.

Мы сравнили обучение в классе (традиционное образование) с цифровым обучением с интерактивными технологиями. Классное и цифровое обучение могут использовать одни и те же методы, но интерактивные методы в изучении иностранного языка, в том числе и русского языка делают разницу. Разница традиционного обучения и интерактивного в субъекте образовательного процесса, формах деятельности, ролях, в источнике информации. Цифровое обучение в настоящем случае ограничено, потому что отсутствует прямое живое общение, показ эмоций и быстрое и точное определение, понимают ли студенты материал, для получения лучшей обратной связи. Студенты, которые получают образование только традиционным способом (экс-катора и без выражения своего отношения к теме), проигрывают на нескольких уровнях: развитие личности не может быть полностью достигнуто без способности выражать собственное мнение, вести диалог, поощрять творчество. Путем смены ролей в учебном процессе (преподаватель-студент) меняются обстоятельства, создается новый опыт обучения, открываются новые знания, не только об учебном материале, но и о собственных способностях и возможностях (например, подготовка презентации на иностранном языке, упражнения по произношению, культуры речи и дикция с использованием всех просодических средств, таких как тон, интонация, ударение, громкость, паузы, скорость речи, благозвучие голоса, мимика и жесты – и по

возможности сделать их видными в цифровом обучении). Здесь преподаватель выступает координатором и руководит учебным процессом, он является посредником, но также мотиватором и равноправным участником учебного процесса вместе со студентами.

В Университете Пулы в цифровом обучении мы используем виртуальный класс, который находится на платформе обучения Moodle, инструмент BigBlueButton, а также пользуемся материалами, доступными в электронном обучении, дополняем их видео или голосовыми объяснениями, открытыми форумами, чатами на уровне индивидуального курса, чтобы студенты могли задавать вопросы. Кроме занятий, студентам мы отвечаем по электронной почте, поскольку консультации проводим онлайн, а не в кабинете преподавателя в университете. Живое общение заменяли телефонным звонком, например, через WhatsApp, при условии, что студенты заранее подготовили вопросы для преподавателя. Во время карантина все участники процесса сразу справились с цифровым обучением, и, вероятно, почти везде в мире виртуальные занятия похожие. Но, существуют сомнения о цифровом обучении.

Дистанционная форма общения не позволяет стабильно общаться между преподавателем и студентом: время строго ограничено; гораздо сложнее связаться с преподавателем вне здания университета: нужно организовать специальную встречу в Zoom, потому что сразу после занятий невозможно получить доступ; студенты не общаются друг с другом во время занятий, обсуждение на семинарах затруднено по техническим причинам: затухает звук, возникает шум, качество изображения плохое.

Важную проблему в цифровом обучении представляет техника (техническое оснащение, технические возможности или невозможности всех участников процесса обучения, в том числе преподавателя и студента).

Многие студенты, живущие в общежитиях, не могут позволить себе быть отдельную комнату во время лекций, семинаров или экзаменов, потому что они живут в двух-, трех- или четырехместной комнате. У университета нет ресурсов, чтобы предоставить каждому студенту, проживающему в общежитии, особое пространство для проживания и учебы. Обучение из дома затруднено по другим причинам или из-за отсутствия личного пространства.

Есть студенты, у которых нет устройств, подходящих для онлайн-обучения: у кого-то старый или медленно работающий компьютер, плохая веб-камера, сломанные наушники, слабый или медленный/плохой Интернет. У таких студентов нет финансовой

возможности приобрести качественное оборудование, которое будет работать без перебоев во время занятий.

Те же проблемы возникают и у преподавателей. Нет у всех преподавателей необходимое оборудование (или не считали необходимым вкладывать средства в такое оборудование для дистанционной работы до пандемии) и нет домашнего пространства, назначенного для цифрового обучения.

Кроме технических трудностей очень важную роль в цифровом обучении играет влияние на здоровье участников образовательного процесса. Во время учебного процесса в цифровом пространстве необходимо проводить большую часть времени перед экраном компьютера, что очень вредит здоровью глаз. Цифровое обучение, кроме на зрение, отрицательно влияет и на слух. На большинстве лекций цифрового обучения участники должны быть в наушниках, потому что в противном случае общение в таких виртуальных классах затруднено, качество звука без наушников будет хуже, поскольку занятиям мешает внешний шум. После нескольких таких последовательных лекций, проводимых в наушниках, начинают болеть уши и голова, так что работоспособность в течение дня значительно снижается. В целом, общее психологическое состояние студентов довольно негативное после нескольких онлайн-лекций. Плохое качество звука из-за техники, плохое качество изображения приводит к общему ухудшению здоровья, что представляет дополнительный риск для здоровья участников учебного процесса. И последнее, следует позаботиться о защите личных данных, потому что проблема может возникнуть при утечке информации. Лекции можно записывать, а затем размещать на различных платформах, цифровых ресурсах, и неловкая ситуация может возникнуть как для преподавателей, так и для студентов. Участники должны быть проинформированы и иметь возможность свободно выражать свое мнение относительно записи лекции и предоставления своих личных данных.

Кроме минусов, существуют и преимущества цифрового обучения.

Цифровое обучение открывает ряд возможностей в управлении и реализации учебного процесса и представляет собой важный шаг к популяризации образования. Форма цифрового обучения, в отличие от традиционного обучения в классе, имеет свои преимущества и недостатки. Особые жизненные ситуации, в которых оказался весь мир в 2020 и 2021 годах, а в связи с пандемией, последовательно и переход к цифровому обучению, могли бы дать преподавателям и учащимся представление о том, как решать проблемы современного образования,

когда всем участникам учебного процесса нужно быть в сети, использовать современные технологии, и одновременно задержать в себе человечность, способность диалога, толерантность и предоставлять всем участникам процесса качественное общение, а учащимся - знания о том, что они изучают, то есть в данном случае в изучении русского языка.

Выводы

Современные технологии в образовании поддерживают образовательный процесс. Преимущества заключаются в том, что они позволяют работу из дома в любое время, гибкость рабочего времени, возможность общаться через различные платформы цифрового обучения, одновременно доступно больше разных материалов. К минусам можно отнести отсутствие живости момента общения, прямого диалога, человеческих взаимоотношений, видимой мимики, мотивации и эмоций, которая является преимуществом традиционного образования.

Преподаватель в цифровом образовании руководит процессом обучения, но студент является активным участником, которого необходимо мотивировать, чтобы процесс обучения был успешным. Благодаря интерактивному обучению учащиеся развивают свои когнитивные способности, получают опыт и собственные выводы, и в этом могут помочь современные технологии, которые поддерживают процесс обучения и представляют собой мост между преподавателем и студентом. Онлайн-образование должно быть одной из возможностей, дополнением к традиционному обучению, потому что университетское пространство - это не просто здание, а возможность приобрести новых друзей, получить новые знания, научиться диалогу и интеграции в общество.

Список использованной литературы

1. Менциев Адам У., Менциев Али У. Влияние цифровизации на традиционные методы образования в условиях пандемии COVID-19 // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 2А. С. 246-252. DOI: 10.34670/AR.2020.80.67.030
2. Микулацо И. Вызовы в современных условиях дистанционного обучения РКИ хорватских студентов. // Современные тенденции в изучении русского языка, культуры и истории (София, Болгария, 2-3 октября 2020 г.) Редакторы сборника: Антония Пенчева, Стефка Георгиева, Цветана Ралева, Нина Димитрова, Вяра Николова. София: УНСС, 2020. – С. 285-289.
3. Цифровой подготовительный факультет [Электронный источник] – URL: <https://langrus.rudn.ru/> (дата обращения: 08.11.2021).
4. Distance educational technologies: design and implementation of training courses: textbook. // Ed. M.B. Lebedev et al. – SPb.: BHV-Petersburg, 2010.

5. E-learning Technologies: textbook. // V.V. Kruchinin et al. – Tomsk: FDO, TUSUR, 2016.
6. Kruchinin S.V., Bagrova E.V., Nazarenko M. Key Ways of Information Technologies for Self-Education Development. Pros and Cons. // Conference: 2018 IEEE International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies", 24-28 Sept. 2018. DOI:10.1109/ITMQIS.2018.8524901
7. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.
8. Shlyapina, S. F. E-learning technologies in higher education. Siberian teacher. – 2016. 3 (106). P. 12-15.

А. И. Ндяй

Варминско-Мазурский университет, Республика Польша

Н.А. Орлова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

«Пятигорский государственный университет»

e-mail: onina@yandex.ru

«КАК ЧИТАТЬ РУССКИХ ЭМИГРАНТОВ?» ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРОЕКТОВ: УСПЕШНЫЕ ПРАКТИКИ

Проектная деятельность в XXI веке – многофункциональный канал взаимодействия между преподавателями и студентами внутри одного вуза, площадка для международного сотрудничества и реализации научно-методических, практикоориентированных поисков.

Проектная деятельность – модернизированная система, которая является неотъемлемой частью образовательного процесса в наши дни. Она объединяет в себе части игровой, познавательной, ценностно-ориентированной, преобразовательной, профессионально-трудовой, коммуникативной, теоретической и практической деятельности.

Основная цель современного учебного процесса – практикоориентированность знаний. Курс изучения русского языка как иностранного должен развивать умение выходить из различных коммуникативных ситуаций, формировать самостоятельность у студентов. Кроме того, в наши дни в связи с распространением

интернета, развитием возможностей информационных технологий общество направлено на визуальные каналы восприятия. Проектная деятельность позволяет в полной мере использовать потенциал перечисленного.

Благодаря своей универсальности, метод проекта может использоваться в курсе русского языка как иностранного практически по любой теме, ведь отбор осуществляется в связи с практическим значением для студента. Именно проектная деятельность способна реализовать ключевые подходы при изучении РКИ (компетентностный, коммуникативный, личностно – ориентированный) в учебном процессе.

Методу проекта отведено важное значение в образовательном процессе, ведь он способен повысить интерес у обучающегося к школьной программе, развить умение мыслить нестандартно, использовать в полной мере свой творческий потенциал.

Лингводидактический потенциал метода проектов определяется способами и возможностями использования его на различных этапах обучения. Прежде всего, его потенциал может быть продемонстрирован в различных способах использования материалов на языке изучения (фильмов, музыкальных произведений, веб-страниц, интерактивных платформ, приложений).

Вашему вниманию мы хотим представить международный инновационный проект «Русский писатели – юбиляры 2020 года». Проект был реализован в рамках сотрудничества Пятигорского государственного университета (Россия) и Варминско-Мазурского университета в Ольштыне (Польша). Координаторы проекта – проф. Анна Ивонна Ндзяй и доцент Орлова Нина Анатольевна. Реализация проекта- 8 месяцев.

В 2020 г. отмечались юбилейные даты известных русских писателей. В почетный список для подробного изучения жизни и творчества вошли писатели Лауреаты Нобелевской премии, а также представители как первой, так и третьей волны русской эмиграции: И. Бунин, Д.С. Мережковский, С. Черный, М. Амари, Т. Величковская, Ю. Терапиано, Б. Поплавский, Б. Пастернак, И. Бродский.

При проведении исследования был использован комплекс теоретических и эмпирических методов и приемов: теоретический анализ и синтез, обобщение опыта, моделирование, различные виды опроса, анализ продуктов деятельности участников педагогического процесса.

Для реализации проекта были составлены 2 творческие группы – это преподаватели-методисты (тьюторы) и студенты-исследователи. В

роли преподавателей-методистов выступили магистранты первого года обучения по направлению «Лингвопедагогические модели обучения русскому языку как иностранному». В роли студентов-исследователей были польские студенты-русисты второго курса магистратуры.

Одним из условий реализации данного проекта стал вопрос воспитания у студентов культуры общения, формирования межкультурной компетенции.

Исследовательская работа проходила на разных этапах: первый этап включал в себя отбор материала. Материалы, отражающие биографию поэта-юбиляра, подбирали обе стороны – и русские тьюторы, и польские студенты. Далее проходил общий отбор биографического материала, выявлялись более существенные черты, детали из жизни и творчества писателей-юбиляров. Этот этап постепенно трансформировался во второй – подготовку творческой биографии. Третий и более сложный для польских исследователей стал этап реализации перевода биографии на польский язык. Несомненно, данный этап в рамках тьюторства со стороны Пятигорского государственного университета было бы невозможно реализовать. Основная часть работы за контролем этого этапа, качественном выполнении студентов-исследователей заключалась в профессиональном диалоге, а после этого в профессиональной экспертизе профессора Анны Ивонны Ндй.

После этого этапа снова было реализовано русско-польское взаимодействие. Исследователи и тьюторы выбирали подходящее стихотворения для будущего перевода. Под подходящим мы понимаем субъективное восприятие лирического героя стихотворения, возможность душевной передачи темы, мотивов и идей представленного стихотворения. Несомненно, важным этапом для переводческой детальности явилась проблема реализации метафоры, сравнений, эпитетов в художественную форму польского языка. Этот период также осуществлялся под пристальным контролем со стороны профессора Анны Ивонны Ндй.

После успешной реализации переводов перед исследователями и тьюторами была поставлена новая задача – творческий диалог. Этот диалог подразумевал создание видеоролика – ассоциаций для каждого участника. Русские тьюторы читали стихотворения на русском языке, выбирали более близкие локации разных уголков России, украсили презентацию музыкальным сопровождением. Этот этап стал особенно ярким, так как в нем получилось познакомить польских студентов с регионами России (Архыз, Пятигорск). Польским исследователям удалось также перед прочтением стихотворения сказать несколько

слов из биографии поэта, показать портрет автора и далее – проникновенно прочитав собственный перевод произведения на польский. Необходимо отметить, что на этом этапе студенты делились не только языковыми навыками общения, практиковали русский язык. Этот этап был особенно важным в приглашении друг друга в художественное пространство. Словом, состоялся полноценный эмоциональный диалог на академическом уровне.

Приятно было отметить неординарные подходы в воспроизведении стихотворений. Это и подбор рисунков, которые являлись отражением идеи автора и презентации, и стихотворения. Это и музыкальные сопровождения. Все это помогло наиболее остро познакомиться с субъективным восприятием произведений великих русских поэтов. Несомненно, этот проект показал возможности межкультурного диалога.

После этого этапа состоялась итоговая встреча всех участников. Это дало возможность всем участникам проекта познакомиться с творчеством каждого, показать итоговую работу. На подведении итогов мы почувствовали эмоциональное притяжение участников, отметили, что главной составляющей проекта стала практика русского языка, обмен литературными знаниями, реализация переводческих навыков. На онлайн-конференции студенты и магистранты обменялись полученным опытом и своими мнениями относительно результативности проекта.

Таким образом, научно – исследовательский проект «Русские поэты-эмигранты – юбиляры 2020» способствовал реализации образовательного, просветительского, научного, лингвокультурологического и переводческого подходов.

Таким образом, мы рассмотрели реализацию проектной деятельности, убедились в богатом потенциале проектной деятельности: на примере ПГУ мы увидели, что проект может быть ориентирован на просвещение, воспитание, культурное погружение, социальную адаптацию и научный поиск.

Именно метод проектов способен решить задачу овладения коммуникативной компетенцией и реализовывать уроки иностранного языка в рамках дискуссий и исследований, проводимых самостоятельно студентами, изучающими русский язык.

Список использованной литературы

1. Курегян Г.Г. Роман Ю. Латыниной "Джаханнам, или До встречи в аду" в парадигме "кавказских" текстов русской литературы // Университетские чтения – 2017 Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2017 С. 35-38.

2. Ндия Ивона Анна, Орлова Н.А. Проектная деятельность в обучении русскому языку как иностранному (Литературно-переводческий проект «Русские писатели-юбиляры 2020 года». Из опыта международного сотрудничества и ПГУ) // Конвергенция и дивергенция лингводидактической теории и практики обучения иностранным языкам и культурам. Коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XXIII» 20-21 мая 2021 г – С. 79 – 91
3. Орлова Н.А. Изучение творчества И.А. Бунина в иностранной аудитории // Университетские чтения -2020. С.47 - 53
4. Орлова Н.А. Метатекстовый комментарий и его роль в поэтике комического в творчестве С. Довлатова // Университетские чтения – 2011. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск, 2011 С. 131-136
5. Орлова Н.А. Специфика реализации лингвострановедческих проектов на уроках по русскому языку как иностранному» // XIX Международной научно-практической конференции «Язык, культура, менталитет проблемы изучения в иностранной аудитории», г. Санкт-Петербург - 2021
6. Орлова Н.А., Агоева Ю.В. Игровые технологии в обучении детей-билингвов // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы X Международной научно-методической конференции. 2018. С. 83-87.
7. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021 – 170 с.
8. Петренко А.Ф. Знаковая "оболочка" персонажа в повести С. Довлатова "Компромисс" // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2003. № 4. С. 52-54.
9. Петренко А.Ф., Орлова Н.А. Творчество Сергея Довлатова: семиотика и фольклор в смеховом дискурсе. Свидетельство о регистрации базы данных RU 2016621231, 08.09.2016. Заявка № 2016620941 от 11.07.2016.
10. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Комизм характеров в фельетонах М.А. Булгакова // Университетские чтения – 2021. Ч. 6. Пятигорск, 2021. С. 170-175.
11. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.
12. Федотова И.Б. Воспитательный потенциал родного слова // Университетские чтения – 2019 Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2019 С. 181-186.
13. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At the University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021 С. 589-597.

А.Ф. Петренко
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: petrenko@pgu.ru

О ТРУДНОСТЯХ ВОСПРИЯТИЯ ИНОСТРАНЦАМИ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: СЕМИОТИКА КОСТЮМА

С каждым годом произведения русской классической литературы отодвигаются от современного читателя все дальше в прошлое. Целый ряд слов и выражений, обозначающих те или иные явления прошлых веков, устаревают, становятся нам непонятны. И если житель России в ряде случаев хотя бы смутно догадывается о значении малопонятных слов или фраз (догадки эти далеко не всегда достоверны), то человеку, изучающему русский язык в качестве иностранного, приходится гораздо сложнее. А ведь курс РКИ на разных этапах включает в себя обращение к текстам русской классики. К тому же многие иностранцы, изучающие русский язык, читают художественную литературу дополнительно, ориентируясь на личные вкусы и предпочтения. Таким образом, проблема адекватного понимания «старого» текста, кроме общекультурного, имеет еще и конкретное методическое измерение.

Формат статьи не позволяет нам широко осветить круг устаревших слов и понятий. Остановимся на вопросах, связанных с одеждой. Цель нашей работы состоит не только в расшифровке непонятных иностранному читателю названий, но и в раскрытии информации, источником которой являлся тот или иной элемент одежды в конкретных литературных произведениях. То есть, с точки зрения семиотики, нам интересна семантика предмета одежды как семиотического объекта (художественного образа).

Начнем с писателя достаточно современного. Сергей Довлатов, известный прозаик 2-й половины XX века, начинает свою повесть (цикл новелл) «Компромисс» с поиска героем-рассказчиком работы. И получает совет от приятеля: «Ты бы оделся как следует. Моя жена говорит, если бы ты оделся как следует...». Все мы знаем, что «встречают по одежке». Но в данном случае комизм ситуации в том, что социальная значимость одежды ощущается персонажем (как и его женой) выше профессиональных качеств рассказчика-журналиста. По мысли говорящего, именно костюм должен обеспечить рассказчика работой в газете «На страже Родины». Попутно отметим, что подобное название характерно для газеты, принадлежащей какому-нибудь «силовому» ведомству, а значит, костюм в данном контексте негласно приравнивается к мундиру, показывает официальность, строгость,

государственную позицию работников печати [см. Орлова, Петренко 2021: 28].

Однако герой Довлатова таким советом недоволен. Он сразу иронично относится к попыткам с помощью костюма упрочить свой социальный статус: «Заработаю – оденусь. Куплю себе цилиндр...». Упоминание о цилиндре не случайно. Как отмечает Г. Почепцов, «одежда как знак может указывать на время, откуда она пришла, одновременно отсылая нас на значение этого же знака в современном контексте» [Почепцов 2002: 75]. Довлатов называет элемент одежды, относящийся к позапрошлому веку, четко регламентирующему внешний вид человека. Применительно к настоящему времени цилиндр может означать выраженное сверх всякой меры (т.е. пародийное) стремление к консервативности, соблюдению «приличий», этикета. Ведь если для XIX века цилиндр – привычный головной убор дворян, то для конца века XX это заведомо утрированная попытка «сгустить краски». В данном случае, испытывая «тягу к плембу», рассказчик в шуточной форме предполагает стать прямо противоположным тому, кто он есть на самом деле [см. Орлова, Петренко 2021: 28].

Не только цилиндр был привычным головным убором дворян в царской России. Так, фраки по крайней мере до середины XIX века широко использовались городскими жителями средних и высших классов. Черный фрак (а в первой половине XIX века были распространены и другие цвета) предназначался прежде всего для визитов, театра и т.д. В те годы прийти в гости не во фраке означало оскорбить хозяев. Чацкий в комедии «Горе от ума» критично высказывается о фраках («...Хвост сзади, спереди какой-то чудный выем...Движенья связаны, и не краса лицу...»), что не мешает ему быть в это время самому одетым во фрак. Ведь ни в чем ином прийти в дом к Фамусову он не смог бы.

К середине XIX века фрак стал постепенно вытесняться сюртуком – одеждой без выема спереди и длинных фалд сзади [см. Федосюк 2007: 176]. Героев Л.Н. Толстого и И.С. Тургенева мы чаще видим в сюртуках, фрак они надевают в особо торжественных случаях. А в провинции уже вполне обходятся без фраков. Некой разновидностью сюртука была визитка – сочетание сюртука и фрака.

К концу века на смену сюртуку приходит пиджак. Пожилых людей пиджак шокировал, казался чем-то легкомысленным и вольнодумным. Так, у Щедрина в «Помпадурах и помпадуршах» в пиджаке ходит губернатор Козелков, что демонстрирует его показной

либерализм. Однако в начале XX века пиджак становится обычной одеждой и теряет свою «легкомысленную» интерпретацию.

Теперь от выходных костюмов перейдем к домашней одежде. Дома, в кругу семьи, на дворянах можно было увидеть архалук (что-то вроде халата с застежками на крючках) или бешмет, ермолку (домашняя круглая шапочка), шлафрок (халат). На улицу или в гости в шлафроках не ходили, но они могли быть довольно нарядными, сшитыми напоказ. Выходить в халате к гостям могло быть признаком пренебрежения человека высокого положения к «низшим» чинам.

Халат был символом, с одной стороны, домашнего уюта, а с другой – обывательской самоуспокоенности. Весьма символичен халат Обломова, в котором герой проводит практически все свое время, за исключением периода активности, связанного с влюбленностью в Ольгу Ильинскую.

У венгерских гусар были заимствованы куртки венгерки – зауженные в талии, расшитые шнурами и отделанные мехом. Их чаще всего носили осевшие в провинции отставные офицеры.

Казакин – одежда, напоминающая казачью: на крючках, однобортное, со сборками сзади. Схожий с ним чекмень был удобен для всадника и служил формой у донских казаков.

Со времен Александра II в обществе начинает играть большую роль разночинная публика. Студенты, учителя, офицеры, инженеры, ремесленники предпочитали носить тужурку – повседневную куртку, которая застегивалась до самого верха. Эта удобная одежда являлась знаком демократического образа жизни человека. Вот какую картину рисует В.А. Гиляровский в книге «Москва и москвичи»: «Три четверти зала наполняет студенческая беднота, промышленяющая уроками: потертые тужурки, блины-фуражки с выцветшими добела, когда-то синими околышами... Но между ними сверкают шитые воротники роскошных мундиров дорогого сукна на белой шелковой подкладке и золочеными рукаятками шпаг по моде причесанные франтики: это дети богачей».

Брюки (в просторечии – штаны) раньше назывались панталонами (слово пришло из французского языка, где оно и поныне имеет это значение). К концу XIX века слово «панталоны» постепенно вытесняется словом «брюки»: если герои Гончарова и Тургенева носят преимущественно панталоны, то у Чехова персонажи ходят уже в брюках.

Слово «галстук» практически не менялось (за исключением вариантов «галстук – галстух»). Однако менялось его значение. Сначала галстуком называли шейный платок, который использовали

для утепления, обматывая вокруг шеи, как шарф. Спереди он завязывался узлом или пышным бантом. Постепенно галстук из кашне стал превращаться в предмет украшения. Чичиков по приезде в губернский город «размотал с шеи шерстяную, радужных цветов косынку...и велел подать себе обед». Здесь галстук служит и для обогрева в дороге, и для украшения, причем нарочито броского. В XX веке М. Булгаков в одежде Шарикова («Собачье сердце») усилит значение выставленного напоказ тщеславия: «На шее у человека был повязан ядовито-небесного цвета галстук с фальшивой рубиновой булавкой». В этой демонстрации ложной значительности Шарикова писатель психологически тонко подмечает желание социально ущербного персонажа, дорвавшегося до минимальной власти, произвести эффект на окружающих, пустить пыль в глаза.

Близкие по значению слова «шинель» и «пальто» в современном языке разграничиваются по сфере использования одежды: форменная (шинель) и гражданская (пальто). Однако так было не всегда. В русской классической литературе мы видим шинели не только на военнослужащих, но и на других людях. Так, у Чичикова «шинель на больших медведях». Постепенно в гражданской сфере слово «шинель» вытесняется словом «пальто». Но и здесь нужно быть осторожным, потому что долгое время домашняя одежда (вроде сюртука «для своих») называлась пальто. В романе «Братья Карамазовы» Федор Павлович Карамазов «сидел один за столом, в туфлях и старом пальтишке». Однако воображение рисует нам неправильную картину. Федор Павлович не был замерзающим или плохо воспитанным человеком; просто «старое пальтишко» не имело отношения к привычному нам пальто. Лишь в конце XIX века слово «пальто» получает современное нам значение.

Менялось со временем и значение слова «плащ». В старину так называлась «верхняя широкая одежда, обычно без рукавов, надеваемая внакидку» [Федосюк 2007: 182]. Разновидностью мужского плаща была крылатка, получившая название из-за длинных, развевающихся по сторонам «крыльев». Кстати, плащ тех времен не был чем-то непромокаемым. Прорезиненные плащи появились в России только в 1830-е годы и назывались макинтошами.

Из таких деталей в воображении читателя-иностранца складывается общая картина, которая может быть истинной или ложной в зависимости от расставленных педагогом акцентов.

Список использованной литературы

1. Витковская Л.В., Головченко И.Ф. Компаративистика, интертекстуальность и культурный трансфер в современном

- литературоведении // Университетские чтения – 2021. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2021. С. 58-66.
2. Головченко И.Ф. Литературное путешествие: проблема жанра // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2017. № 1. С. 32-38.
 3. Долматова О.В. Восприятие английского эффекта определенности русскоязычными студентами // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. 2020. Т. 1. № 1-1. С. 138-145.
 4. Долматова О.В. Об одном случае противоречия данных корпусного исследования и лингвистического эксперимента // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Материалы III международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2019. С. 144-150.
 5. Казиева А.М., Шевель Е.А. Экзистенциальная диалектика: динамика образотворчества и миропостижения (на примере философской сказки Ф. Искандера "Кролики и удавы") // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2011. № 4. С. 12-21.
 6. Курегян Г.Г., Роман Ю. Латыниной "Джаханнам, или До встречи в аду" в парадигме "кавказских" текстов русской литературы // Университетские чтения – 2017. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2017. С. 35-38.
 7. Орлова Н.А. Метатекстовый комментарий и его роль в поэтике комического в творчестве С. Довлатова // Университетские чтения – 2011. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск, 2011. С. 131-136.
 8. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
 9. Петренко А.Ф. "Знаковая внешность" в русской сатирической литературе // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Пятигорск, 2020. С. 180-186.
 10. Петренко А.Ф. Знаковая "оболочка" персонажа в повести С. Довлатова "Компромисс" // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2003. № 4. С. 52-54.
 11. Петренко А.Ф., Орлова Н.А. Творчество Сергея Довлатова: семиотика и фольклор в смеховом дискурсе. Свидетельство о регистрации базы данных RU 2016621231, 08.09.2016. Заявка № 2016620941 от 11.07.2016.
 12. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Комизм характеров в фельетонах М.А. Булгакова // Университетские чтения – 2021. Ч. 6. Пятигорск, 2021. С. 170-175.
 13. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.
 14. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Характер гротеска в повести М.А. Булгакова "Дьяволиада" // Научные исследования в сфере гуманитарных

- наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 134-140.
15. Петренко С.А. Лексический повтор как феномен прозаического художественного текста // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Пятигорск, 2020. Т. 1. № 1-1. С. 199-207.
 16. Петренко Т.Ф. Функции визуализации в литературных текстах // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2014. № 2. С. 172-176.
 17. Петренко Т.Ф., Слепакова М.Б. Способы визуализации в современной новелле // Университетские чтения - 2008. Материалы научно-методических чтений. 2008. С. 156-161.
 18. Погорелова И.Ю. Интермедальность как художественная стратегия XXI века // Университетские чтения - 2014. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск, 2014. С. 114-118.
 19. Почепцов Г. Семиотика. М., Киев, 2002. – 430 с.
 20. Федосюк Ю.А. Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века. М., 2007. – 264 с.
 21. Федотова И.Б. Воспитательный потенциал родного слова // Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2019. С. 181-186.
 22. Федотова И.Б. Речевой портрет современного человека // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 201-205.
 23. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ И КОМПАРАТИВИСТИКИ

А.Р. Александрова

*ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
e-mail: stessi.ok00@gmail.com*

ГЕНЕЗИС ИЗУЧЕНИЯ ФОНЕТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Исследование фонетики русского языка значимо в его педагогическом аспекте; компаративный подход к методологической базе позволяет разрабатывать инновационные механизмы обучения данной дисциплине как отечественных, так и иностранных студентов.

Показательно, что данный вопрос рассматривается как актуальный уже в первых научных трудах, изданных в России в XVIII веке.

Так, В.К. Третьяковский в 1748 году публикует «Разговор российского человека с чужестранным об орфографии», где доступным языком для неспециалистов представляет классификацию звуков русской речи и раскрывает дихотомию «звук – буква». Выводы ученого признаются достаточно точными, полными и системно обобщенными для его времени. Третьяковский, например, классифицирует согласные по месту артикуляции и делит на три группы:

Мягкие	Твердые		Средние
б	п	л	р
в	ф	м	н
г	х	ц	ч
д	т		
ж	ш		
з	с		
г	к		

Ученый неоднократно и в различных вариантах показывает, в каких позиционных обстоятельствах происходят те или иныемены, хотя описывает их беспорядочно. Основное достижение Третьяковского заключается в понимании установлении регулярности фонетических языковых законов.

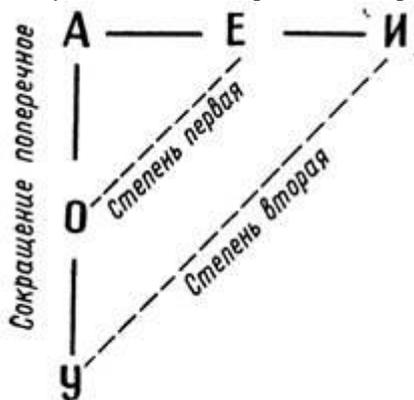
М.В. Ломоносов развивает идеи Третьяковского, притом он точнее систематизирует согласные, классифицируя их, в том числе, по способу образования (например, по его наблюдениям [р] образуется «трясением», [д] – «ударением» и т. д.). Ломоносов также уделяет внимание вопросу сопоставления положения буквы и звука в разных языках (например, сравнивает Ich-Laut и Ach-Laut – немецкие [x'] и [x] соответственно). Подход ученого близок естественнонаучному: он собирал множество фактов, наблюдал за процессами в языке, проводил фонетические эксперименты, например, записывал слова и словосочетания различными способами, использовал разные алфавиты – подбирая наиболее точный и выгодный способ передачи речи.

«Тщаніе. Тшчаніе.
 Мытьѳо јолка јожѳ.
 Отѳискать. Отискать. Отыскать.
 Изѳ журнала ісѳгјурнаіа.
 Іжжурнаіа.
 Кѳ концу, хѳ концу.
 Сообщаетѳ. Собщаетѳ.
 Б как п перед л: рубль — रुपі, храбр — чнрагр.
 Визг — wisk. Отѳѳздѳ — otjest.
 Бог — boh.

Следующий значительный этап в изучении русской фонетики принято связывать с именами Я. К. Грота, А.А. Потебни и А.Х. Востокова. Последний внес весомый вклад в изучение фонетических процессов в художественной речи. Так, он изучал прозаические периоды, схематизировал творческие поиски ритма в стихотворной речи. Кроме того, Востоков усовершенствовал теорию разделения звуков и букв, которую в общих чертах описывал еще В.К. Третьяковский.

Достижения Я.К. Грот связывают в первую очередь с разработкой классификации гласных русского языка. Принципиальным открытием стала концепция вариативности звука [э]: его деление на открытый и закрытый варианты. В научном сообществе эта мысль была принята не сразу. Парадоксально, но позднее сам Я.К. Грот засомневался в своей теории и возражал О. Н. Бетлингу, утверждавшему, что открытость и закрытость характерны и другим гласным.

Дополняя описанное исследование Н.И. Надеждин создает первую таблицу максимально верной классификации гласных:



Причина столь поздней классификации гласных, в сравнении с согласными, заключается в более простых отношениях между вторыми; в ряде ситуаций отношения согласных раскрываются даже буквенно-орфографической передачей, например: *б – бь, м – мь*.

Идею сопоставления звуков и букв развивает в XIX столетии стоит К.С. Аксаков, который стремится философски понять грамматические и фонетические характерные черты русского языка.

Вообще, особенность науки XIX века заключается в развитии ее исторического аспекта. Большой вклад в данном направлении сделал И.А. Бодуэн де Куртенэ. Благодаря высокому уровню исторической методики он описал фонетические изменения как нестабильные, изменяющиеся со временем. Поэтому ученый предлагал исследовать синхронные соотношения в языке с кардинально другой стороны. Он отмечал, что есть различия между фонетической и грамматической эволюцией: звуки во всех словах имеют свойство однообразно меняться согласно законам, но в некоторых грамматических формах такие законы могут подвергаться изменениям или отменяться. Так, на практике [о] без ударения после мягких согласных переходит в [и], но в окончаниях существительных становится [ъ] ввиду грамматических факторов. Вполне обусловлено, что именно Бодуэн де Куртенэ одним из первых систематизирует и распределяет по группам синхронные чередующиеся звуки, выделяет среди них грамматические (ходит – рассказывает подразумевает чередование [о//а] и [д'//ж]).

Идеи Бодуэна де Куртенэ легли в основу воззрений петербургской фонологической школы. Среди ее сторонников наиболее известен Л.В. Щерба. Он дорабатывает теорию предшественника, внося некоторые корректировки. Например, он группирует звуки по сходству, внутри таких групп проводит разграничения (ср.: [э], [а] и [ъ]).

Учитывая неточность, вариативность и ненадежность описанных к концу XIX столетия классификаций звуков, научное сообщество приходит к пониманию ценности «субъективных методов» изучения звуков. В этом плане перспективным казалось исследование русских диалектов, которым в начале XX занялась Московская диалектологическая комиссия. Под руководством академика Ф.Е. Корша ученые Д.Н. Ушаков и Н.Н. Дурново разработали синхронный подход к изучению русской фонетики, в противовес этимологической характеристике звуков Я.К. Грота. Притом особое внимание, в частности, Д.Н. Ушаков уделял описанию нормативного произношения, строящемуся на нормах московской речи. Исследователь хотел сделать общественным, массовым делом борьбу

за чистую культуру орфоэпической речи (о современном состоянии проблемы см. [Витковская 2006, 2015]).

В 30-40-е гг. XX века столичная фонологическая школа формируется на базе Московского городского педагогического института. На ней работают Р.И. Аванесов, В.Н. Сидоров и другие. Изучение современной произносительной системы на фоне предшествующих систем позволяет вышеперечисленным ученым точнее определить характер соотношений и взаимосвязей единиц этой системы. Например, состояние «ассимилятивной мягкости» согласных в современном языке может представляться хаотическим.

Наряду с вышеописанными идеями и трудами, фонетика русского языка продолжает исследоваться через призму акустики. Это иллюстрируется наблюдениями Л.А. Варшавского и И.М. Литвак, которые в полной мере учитывали фонетическую, языковую специфику материала, что обеспечило успех их теориям.

Представляется целесообразным при рассмотрении системы фонетики не разделять фонетистов со специалистами в других областях знания. Результативными следует признать фонетические эксперименты, проведенные в рамках художественной литературы некоторыми писателями-постмодернистами (подробнее об этом: [Погорелова 2021, 2011, 2014, 2018, 2019]).

В заключение отметим, что после череды непродуктивных для русской фонологии лет в общей работе по исследованию русской фонетики снова наметился несомненный подъем. Немало появляется содержательных фонетических работ по русистике, однако сделанные в них наблюдения скорее касаются иллюстративного материала (приведенных примеров), нежели принципиально инновационных подходов к изучению фонетики русского языка.

Список использованной литературы

1. Витковская Л.В. Когнитивные функции этно-эстетических концептов в эпическом тексте // *Caucasus philologia*. – 2006. – № 1. – С. 80-85.
2. Витковская Л.В. Об ассимиляции заимствований в русском языке в условиях глобализации // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. – 2015. – № 4. – С. 17-22.
3. Ленинградская фонетическая (фонологическая) школа // *CYBERPEDIA*. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://.su/9x4aa7.html>
4. Московская фонологическая школа // *Большая российская энциклопедия*. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/linguistics/text/2233233>.
5. Погорелова И.Ю. Деконструкция классического стихотворения (жанровый эксперимент Д.А. Пригова) // *Русский язык и межкультурная коммуникация*. – 2014. – № 1 (13). – С. 287-295.

6. Погорелова И.Ю. Жанр эссе в современной русской литературе // Университетские чтения - 2018. Материалы научно-методических чтений ПГУ. – 2018. – С. 24-29.
7. Погорелова И.Ю. Концептуалистская стратегия как жанрообразующая система творчества Д.А. Пригова: дис. канд. филол. наук. Краснодар, 2011. –184 с.
8. Погорелова И.Ю. Массовая литература в парадигме постмодернизма // Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ. – 2019. – С. 25-30.
9. Погорелова И.Ю. Поэзия концептуалистов в истории современной постмодернистской литературы // Русский язык и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 1 (9). – С. 128-134.
10. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

Аллахвердиева Малахат Фархад кызы
Бакинский славянский университет
e-mail: malahat1967@gmail.com

ОТРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА «ЯЗЫК» В РУССКИХ ПРЕМИЯХ

Термин «концепт» имеет множество определений. Приведем известное определение С. Г. Воркачева: «концепт - это единица коллективного знания в сознании (отправляющая к высшим духовным ценностям), которая имеет языковое выражение и отмечена этнокультурной спецификой» [Воркачев 2001: 70].

Анализ реализации лингвокультурного концепта «язык» проведен рядом исследователей: в русском языковом сознании [Ромашко 1991; Макеева 2000; Степанов 2001 и другими], в английском обыденном сознании [Полиниченко 2004]. Все эти исследования в данной области свидетельствуют об актуальности избранной темы.

Известно, что концепт может быть выражен различными языковыми и неязыковыми (то есть речевыми) средствами. «Наивная картина мира (обыденное сознание) имеет невербальное выражение (концепт обыденного сознания, реализуемый паремиями, популярными клише, общими тривиальными суждениями и другими подобными речевыми конструкциями, находится за пределами словаря и, следовательно, за пределами языка. ..)» [Мечковская 2005]. Вопрос об отнесении паремий к языку или речи до сих пор является

дискуссионным. Так, азербайджанский известный ученый И.Г. Гамидов относит их к языковым единицам [Гамидов 2004], в то время как другие ученые считают их речевыми единицами.

В паремиологических выражениях любого языка отражены характерные признаки обыденного сознания народа. Знание, отражённое в поговорках, опирается на повседневный опыт людей как членов конкретных этнокультурных общностей, паремиологическое знание опирается на традиции, обычаи и верования людей. Поэтому для обеспечения цельной картины о лингвокультурном концепте «язык» представляется необходимым проанализировать и его паремиологическую реализацию.

Рассмотрим некоторые особенности концепта обыденного сознания «язык» на основе паремий из различных сборников [Даль 1957; Русские пословицы 1988; Русские народные пословицы 1965]. Представления, свойства о некотором концепте в языке и в обыденном сознании могут, как соответствовать друг другу, так и отличаться [Мечковская 2005; Толстая 1995].

Совпадение наблюдается в представлениях о языке как 1) органе, ответственного за речепроизводство, как инструменте говорения. Например, в языке есть соответствующие выражения: *иметь язык, быть с языком; болтать языком, язык отнялся*. В пословице: *Язык языку весть подает* [Даль 1957: 407]. *Без языка и колокол нем*.

2) Чтобы не болтать попусту и быть ответственным за говорение следует ограничивать орган речи: *придержат язык, держать язык за зубами, прикусить язык, проглотить язык*. Отметим назидательные паремии: *Не спеши языком, торопись делом* [Даль 1957: 407]. *Держи язык короче! Держи язык за замком! Красна речь слушаньем, а беседа смиреньем* [Даль 1957: 407]. *Хороша веревка длинная, а речь короткая* [Русские пословицы 1988: 407]. *Бог дал два уха, да один язык* [Даль 1957: 407]. *Лучше не договорить, чем переговорить* [Даль 1957: 407]. *На что перевернуть, лучше смолчать* [Даль 1957: 407].

При этом язык может иметь денежную ценность: *Слово – серебро, молчание – золото* [Русские пословицы 1988: 287]. *Уговор дороже денег* [Даль 1957: 80]. *Слово толковое (краткое) стоит целкового* [Русские народные 1965: 224]. Мера ответственности за сказанное выражено в следующих пословицах: *Вымолвить не хочется, так и язык не ворочается*.

3) Язык представляется как оружие, которым можно ранить, сделать больно или убить: *язык как бритва; острый язык, ядовитый язык, злой язык, коварный язык; пропасть за язык*. В пословицах: *Не пройми копьем, пройми языком!; Не ножа бойся, языка. От злых*

языков не скроешься. Сказанное слово – пущенная стрела [Русские пословицы 1988: 284]. *Язык не имеет костей, но часто переламывает хребет другому* [Русские народные 1965: 294]. *Жало остро, а язык острей того* [Русские народные 1965: 294]. *Язык не стрела, а пуща стрелы* [Русские народные 1965: 294].

4) Язык не зависит от воли человека (самый частотный признак). Можно отметить такие языковые выражения: *развязный язык*; *длинный язык*; *лукавый тянет за язык*; *черт дернул сказать*; *нелегкая дернула за язык*. В пословицах: *Язык болтает, а голова не знает* [Даль 1957: 410]. *Язык мягок: что хочет, то и лопочет*; *Для языка нет ни запора, ни запрета* [Русские народные 1965: 295]. *Губы да зубы – два запора, а удержу языку нет* [Даль 1957: 414]. *Что на уме, то и на языке*; *Совралось – как с языка сорвалось. Слово не воробей: вылетит – не поймаешь* [Даль 1957: 417]. *Сказанное слово в кадык назад не ворочается* [Даль 1957: 417]. *Сказанное слово – пущенная стрела* [Русские пословицы 1988: 284].

Поскольку человек не всегда может совладать с языком, то он жалуется: *Скоро то говорится, да не скоро делается* [Даль 1957: 409]. *Язык до добра не доведет!* [Даль 1957: 412]. *Язык мой – враг мой: прежде ума рыщет, беды ищет* [Даль 1957: 412]. Пословицы объявляют отсутствие ответственности или расплаты за сказанное: *На язык нет пошрины. Со вранья пошрин не берут.*

Неумность языка отмечается в пословицах: *Ты, язычок, смалчивай: за тебя я бедку плачивал*; *Всякая сорока от своего языка гинет. Говорить – беда, а молчать другая* [Русские пословицы 1988: 64]. Как видим это свойство языка близко к свойству, указанному в третьем пункте.

5) Язык – это враг и беда человека: *Язык мой – враг мой* [Даль 1957: 412]. *Язык мой – враг мой: прежде ума глаголет* [Даль 1957: 412]. *Язык мой – враг мой: прежде ума рыщет, беды ищет* [Даль 1957: 412]. *Язык до добра не доведет!* [Даль 1957: 412]. *Язык лепечет, а голова не ведает* [Даль 1957: 410].

Некоторые отличительные признаки концепта «язык» могут проявляться только в паремиях или других речевых конструкциях. 1) Например, язык предстает как объект гнева или зложеланий (оптативных конструкций): *чтоб у тебя язык отсох!*, *типун тебе на язык!*. – *Типун вам на язык*, - сказала вдруг княгиня Мягкая, услышав эти слова (Л.Толстой, Анна Каренина). – *Типун бы тебе под язык*, старая ведьма! – проговорил кухмистер: - тебе какое дело? (Н. Гоголь, Две главы из малороссийской повести «Страшный кабан»). Пословицы

предупреждают: *Клеветники на том свете раскаленные сковороды лижут; Ябедника на том свете за язык вешают.*

2) Язык обладает как положительными качествами (является средством к существованию), так и отрицательными (средство воздействия на адресата): *Язык голову кормит* [Русские народные 1965: 294]. *Язык поет и кормит, и спину порет* [Даль 1957: 407]. *Язык хлебом кормит, и дело портит* [Даль 1957: 407]. *Яркое слово – пища душе, дурное слово – кол голове* [Русские народные 1965: 223]. *От слова спасение, и от слова погибель* [Русские народные 1965: 223]. *Сколько ни говорить, а с разговором сытым не быть* [Даль 1957: 416].

3) Язык обладает могучей силой: *Мал язык – горами качает.* Здесь можно отметить, что язык сильнее своего обладателя: *Мал язык, да всем телом владеет; Язык мал, великим человеком ворочает. Языком и шьет, и порет, и лошит, и плющит* [Даль 1957: 411]. *На словах города берет* [Даль 1957: 735]. *Правдивое слово – сила* [Русские народные 1965: 223].

4) Язык управляет в политике: *Язык царствами ворочает.*

5) Язык имеет большое значение в военном деле: *Язык - стяг, дружину водит.*

6) Язык характеризует человека: *По речи узнают человека* [Русские народные 1965: 201]. *Не гляди, каков в плечах, слушай, каков в речах* [Русские пословицы 1988: 212].

7) Язык обманчив и не так могуч: *На словах его хоть выступи, а на деле и головы не приклонишь* [Даль 1957: 408]. *На думах – что на вилах, на словах – что на санях, а на деле – что в яме* [Даль 1957: 408]. *На языке медок, а на уме ледок. На словах города берет* [Даль 1957: 735]. *На словах – орел, а на деле – мокрая курица* [Русские пословицы 1988: 197]. *Языком и лаптя не сплетишь* [Даль 1957: 408]. Кто языком штурмует, не много навоюет [Даль 1957: 408].

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

- концепт *язык* представлен лексемами *язык, слово, речь, беседа, уговор.*

- производство речи осуществляется посредством языка;

- язык может быть, как подконтрольным, так и неуправляемым.

Как результат, язык может оцениваться отрицательно;

- язык может иметь денежную ценность;

- язык представляется как оружие, которым можно ранить, сделать больно или убить;

- язык – это враг и беда человека;

- в обыденном сознании отражен и амбивалентный взгляд на язык (*Типун на язык!*);

- в пословицах язык обладает положительными и отрицательными качествами;

- язык может обладать, так и не обладать могучей силой.

Как видно из анализа пословиц и поговорок, имеющих отношение к концепту «язык», в паремическом представлении язык наделён противоречивыми качествами. Это противоречие объясняется тем, что истина не абсолютна, то есть каждая паремия отражает одну из сторон истины.

Список использованной литературы

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. // НДВШ - 2001. -№ 1. - С. 64-72.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. - М.: Художественная литература, 1957, - 991с.
3. Макеева И.И. Языковые концепты в истории русского языка // Язык о языке: Сб. статей. - М., 2000. - С. 63-155.
4. Мечковская Н. Б. Две картины мира: язык и обыденное сознание (информационная фактура, делимитация границ и стереотипов) // Wyraz i zdanie w językach słowiańskich - 5. Opis, konfrontacja, przekład. Wrocław, 2005. - S. 227-238.
5. Петренко С.А. Оппозиция “трудолюбие – лень” в зооморфных паремиях английского языка // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Пятигорск, 2020. С. 186 – 191.
6. Полиниченко Д. Ю. Концепт «язык» в английской паремиологии // Язык, сознание, коммуникация. Выпуск 26. – М.: МАКС Пресс, 2004. – С. 83–90.
7. Ромашко С. А. «Язык»: структура концепта и возможности развертывания лингвистических концепций. // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М., 1991.
8. Русские народные пословицы и поговорки. Составители - А.М. Жигулёв. - М.: Московский рабочий, 1965, - 360 с.
9. Русские пословицы и поговорки. Составители - В.П. Аникин, Б.П. Кирдан, Ф. М. Селиванов (под ред. В. П. Аникина). - М.: Художественная литература, 1988, 480с.
10. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. - М., 2001.
11. Толстая С.М. Стереотип в этнолингвистике //Речевые и ментальные стереотипы в синхронии и диахронии. Тезисы конференции. - М., 1995. - С. 124-127.
12. Nəmidov İ.N. Azərbaycanca-rusca atalar sözləri lüğəti. Bakı: OKA Ofset, 2004, - 586s.

Г.П. Берзина
Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К.
Яковлева войск национальной гвардии РФ
e-mail: bgp55@mail.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ХАРАКТЕР СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Поскольку язык является лишь одной из составляющих когнитивной инфраструктуры человека, то для его адекватного описания необходимо привлечение сведений из иных областей. Эту тенденцию в развитии лингвистики и смежных с ней дисциплин предвидел И.А. Бодуэн де Куртенэ, говоря о том, что «языковые обобщения будут охватывать все более широкие круги и все более соединять языкознание с другими науками: с психологией, с антропологией, с социологией, с биологией эти исследования окажут огромное влияние на психологию и дадут ей совершенно новый материал для выводов и обобщений» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 18].

Как отмечал А.Р. Лурия, наиболее характерной чертой научных исследований на современном этапе является интеграция научных дисциплин в области человекознания, развитие междисциплинарных связей [Лурия 1975: 49].

Интеграция наук весьма характерна для нашего времени и объединяет прежде далёкие дисциплины. Результативность научных исследований требует не только анализа, но и синтеза, комплексное рассмотрение объектов стало характерной чертой современной науки. Психолингвистика развивается на стыке психологии и лингвистики. Стилистика декодирования на стыке поэтики, лингвистики и теории информации. Объединение стилистики, синтаксиса и прагматики дало теорию текста.

Цель статьи – рассмотреть вопрос о характере современных лингвистических исследований. Принято считать, что поворот от дифференциации отдельных наук к их интеграции произошёл примерно в середине XIX в. Однако целенаправленное изучение междисциплинарности как отдельного научно-социального феномена началось значительно позже, примерно в семидесятых годах двадцатого века. Первая научная конференция по вопросам междисциплинарных исследований состоялась во Франции в 1970, по итогам которой вышла коллективная монография, определившая основные положения междисциплинарных исследований.

Известно, что междисциплинарность – это термин, выражающий интегративный характер современного этапа научного познания.

Очевиден тот факт, что междисциплинарность возникает при смежности или общности объектов исследования. Междисциплинарность в лингвистике рассматривает привлечение данных из других областей знаний для объяснения языковых явлений, связанных с состоянием лингвистических объектов, когда требуется особый ракурс изучения этих объектов [Киященко 2006; Книгин 2008; Mittelstrass 1993 и др.]. То есть междисциплинарность / полидисциплинарность / мультидисциплинарность / интердисциплинарность / трансдисциплинарность так или иначе указывает на расширение поля лингвистических исследований.

Во второй половине XX в. междисциплинарность в языкознании развивается в нескольких направлениях. Во-первых, появляются многочисленные лингвистические дисциплины, созданные на стыке со смежными дисциплинами, в частности, психологией, социологией языка, политологией и др. Во-вторых, осуществляется перенос методов лингвистики в другие предметные области и в сферу практической деятельности. В-третьих, в языкознании начинает использоваться широкий спектр информационных технологий, методов математического моделирования и научной визуализации, что в совокупности меняет облик самой лингвистической науки.

Междисциплинарные направления развития в современных лингвистических исследованиях включают в себя такие комплексные области знаний как психолингвистика, лингвистическая семиотика, нейролингвистика, онтолингвистика, социолингвистика, психиатрическая лингвистика, когнитивная лингвистика, лингвополитология, лингвокультурология, этнолингвистика, межкультурная коммуникация, математическая лингвистика, лингвосинергетика и др.

Утвердившаяся в научном познании в последние десятилетия когнитивная мегапарадигма, является одним из ярких проявлений междисциплинарности, своеобразным откликом на запросы современности. В российской когнитивной лингвистике примером локальной интеграции на уровне отдельно взятой области знания является когнитивно-дискурсивная парадигма. Эта парадигма предлагает широкий взгляд на лингвистическую когницию. Данное направление возникло как отечественная версия когнитивизма в противовес американскому подходу.

Когнитивная мегапарадигма отходит от рассмотрения языка и сознания как чисто компьютерных систем, занимающихся исключительно обработкой, хранением и извлечением информации. Она выходит за узкие рамки когнитивизма и включает в

концептуальный анализ коммуникативную (дискурсивную) составляющую. Отечественная научная школа когнитивно-дискурсивного анализа опирается на более широкий подход и пытается найти общее объединяющее начало между когницией и коммуникацией.

Анализируя дихотомию *когниция-коммуникация*, Е.С. Кубрякова усматривает общие основания между двумя членами этой оппозиции в ориентирующей (миросозидающей) функции языка, которую она признает в качестве основной ведущей языковой функции [Кубрякова 2009]. В рамках когнитивного подхода к языку предпринимаются попытки рассмотрения всех изучаемых лингвистических явлений и процессов, единиц и категорий в их связи с другими когнитивными процессами – восприятием и памятью человека, его воображением и эмоциями [Касавин 2006].

В современной науке прочно утвердился междисциплинарный подход, итогом которого стало появление целого ряда *речеведческих* дисциплин, которые учитывают достижения лингвистики и пограничных с ней областей знаний. Одним из междисциплинарных направлений исследований в лингвистике считается лингвосинергетика, которая занимается поиском инварианта письменного текста. Проблемы текстообразования разрабатываются в исследованиях учёных из Иркутска, Оренбурга, Тюмени, Новосибирска и т.д.

В лингвосинергетике для объяснения закономерностей порождения текста используется интерпретационная модель. Такой подход оставляет за рамками анализа автора текста (продюцента), ситуацию порождения, а также не учитывает множественность стратегий чтения. Известно, что во время работы над текстом, автор подвергает его многократному редактированию. Написание текста может охватывать длительный временной период. Изучение процессов текстообразования без учёта этих параметров, с опорой лишь на готовый текст и на интерпретацию, которую он получает в сознании реципиента, представляется перспективным лишь с точки зрения модели восприятия [Данилов 1997; Князева и др. 2007; Назаретян 1997; Хакен 1980 и др.].

Лингвокультурология как комплексная и многоаспектная научная дисциплина гуманитарного и культурологического характера находится во взаимодействии со многими смежными науками: культурологией, этнолингвистикой, социолнгвистикой, межкультурной коммуникацией, когнитивной лингвистикой, этнопсихолнгвистикой, лингвофилософией и др. [Н.Д. Арутюнова,

В.В. Воробьев, В.И. Карасик, В.В. Красных, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия и др.].

Следует отметить, что межкультурная коммуникация – междисциплинарная и межпарадигмальная языковедческая дисциплина, в которой на диалектическом этапе её развития центральными категориями становятся не формальные сочетания коммуникации и культуры, а динамические категории межкультурной компетенции личности, дискурса и концепта.

Междисциплинарность, безусловно, имеет свои плюсы и минусы. С одной стороны, в рамках междисциплинарной работы, например, лингвист и политолог могут помочь друг друга выделить аспекты, которые при индивидуальной работе никогда не были бы затронуты. Речь идёт о разных уровнях взаимодействия – от простого обмена идеями до взаимной интеграции концепций, методологий, исследовательских процедур, терминологических дискурсов.

С другой стороны, каждая отрасль знаний оперирует своим массивом терминов и методов исследования.

Таким образом, современные лингвистические исследования носят междисциплинарный характер. Междисциплинарный характер научного подхода в современной лингвистике позволяет использовать данные о языке для освещения более широкого круга проблем, касающихся как природы человеческого разума и интеллекта, так и его поведения, проявляющегося во всех процессах взаимодействия человека с окружающим миром и другими людьми.

Именно нетрадиционные, находящиеся на стыке лингвистики и неязыковедческих областей знания междисциплинарные основы рассмотрения языкового материала, изменили облик современной науки о языке. Они позволяют вести речь о новых подходах, которые расширяют наши представления о языке и речемыслительной деятельности человека, а также учитывают достижения различных сфер знания, таких как философия, психология, искусственный интеллект, кибернетика, социология, литературоведение.

Междисциплинарность является одной из главных характеристик развивающихся отраслей знания. Для современной лингвистики междисциплинарные изыскания оказываются наиболее характерными и востребованными.

Список использованной литературы

1. Данилов Ю.А. Роль и место синергетики в современной науке // Онтология и эпистемология синергетики. – М.: ИФ РАН, 1997. – С. 5–11.

2. Касавин И.Т. Дискурс-анализ как междисциплинарный метод гуманитарных наук // Эпистемология & философия науки. – 2006. – Т. X. – № 4. – С. 5–17.
3. Киященко Л.П. Феномен трансдисциплинарности – опыт философского анализа // Santalka. Filosofija. – Vilnius, 2006. – Т. 14. – № 1. С. 17–38.
4. Книгин А.Н. Междисциплинарность: основная проблема // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 3. – С. 14–21.
5. Князева Е.Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 10. – С. 193–201.
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика. Нелинейность времени и ландшафты эволюции. – М.: КомКнига, 2007. – 272 с.
7. Кубрякова Е.С. Вместо введения // Когнитивные исследования языка. Вып. I. Концептуальный анализ языка: сб. науч. тр. – М.; Тамбов: Ин-т языкознания РАН; Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. – С. 11–21.
8. Лурия А.Р. Проблемы нейролингвистики. – М.: МГУ, 1975. – 252 с.
9. Назаретян А.П. Синергетика в гуманитарном знании: предварительные итоги // Общественные науки и современность. – 1997. – № 2. – С. 91–98.
10. Петренко Т.Ф., Слепакова М.Б. Способы визуализации в современной новелле // Университетские чтения - 2008. Материалы научно-методических чтений. 2008. С. 156-161.
11. Mittelstrass J. Interdisziplinarität oder Transdisziplinarität? // Utopie Wissenschaft. Ein Symposium an der Universität Hannover über die Chancen des Wissenschaftsbetriebs der Zukunft (21–22 November 1991) / hrsg. L. Hieber. Munich –Vienna, 1993. – S. 17–31.

Дж.А. Гадимова

Бакинский славянский университет

e-mail: gadimova84@rambler.ru

О «ЛОЖНЫХ ДРУЗЬЯХ ПЕРЕВОДЧИКА» (НА МАТЕРИАЛЕ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ)

При сопоставлении родственных языков особенно привлекают внимание единицы, сходные или близкие по звучанию, но различающиеся лексическими значениями. В зависимости от характера работ подобные лексические единицы получили различные наименования: «ложные друзья переводчика» [Koessler 1928], «межъязыковые омонимы» [Рыльский 1956], «обманчивые межъязыковые сходства» [Гросбарт 1962] и др. Такое многообразие терминов, предназначенных для наименования межъязыковых соответствий, свидетельствует о сложности данного явления. Термин «ложные друзья переводчика» мы используем для обозначения

межъязыковых омонимов, то есть слов, имеющих при одинаковом или близком звучании разные значения.

Межъязыковые соответствия омонимического характера привлекают внимание исследователей, потому что именно подобные лексические единицы при переводе текста с одного языка на другой вызывают определенные трудности, так как при формальном совпадении слов создается ложное представление взаимопонимания при фактическом отсутствии такового, что может привести к искажению текста, неправильному пониманию и переводу.

«Основными источниками таких ошибок являются отношения сходства или кажущейся идентичности материала обоих языков по звучанию или по функции. В частности, в области лексики именно «ложные друзья переводчика» не только особенно часто дезориентируют массового переводчика, но порой могут вводить в заблуждение и специалиста-филолога (в том числе лексикографа, переводчика-профессионала преподавателя), что, в случае исключительности таких фактов, не дает оснований относить его к лицам, недостаточно знающим язык в целом» [Акуленко 1969].

«Исторически «ложные друзья переводчика» являются результатом взаимовлияний языков, в ограниченном числе случаев могут возникать в результате случайных совпадений, а в родственных, особенно близкородственных, языках основываются на родственных словах, восходящих к общим прототипам в языке-основе. Их общее количество и роль каждого из возможных источников в их образовании оказываются различными для каждой конкретной пары языков, определяясь генетическими и историческими связями языков» [Акуленко 1969].

Русский язык в процессе своей истории имел связи с разными народами и этническими группами. Что касается славянских языков, то они в процессе исторического развития обнаруживали известную близость в своем звуковом составе, грамматическом строе, в способах словообразования и лексическом фонде. Закономерные фонетические, грамматические и лексические соответствия между славянскими языками могут быть объяснены историческим происхождением славянских языков из единого праславянского языка.

В современных славянских языках огромное количество слов, которые полностью или частично совпадают как по звучанию, так и по значению. Однако вместе с тем в родственных славянских языках достаточное количество лексических единиц, близких или идентичных по форме и звучанию, расходящихся по лексическому значению, выступающие в качестве межъязыковых омонимов.

Известные трудности представляет определение объема омонимии и разграничение омонимов, поэтому для родственных языков проблема межъязыковой омонимии – одна из сложных задач.

При сопоставлении русского языка с иными славянскими языками можно выделить две группы слов:

- межъязыковые омонимы с абсолютно разными лексическими значениями;
- межъязыковые омонимы, некоторые лексические значения которых частично совпадают за счет наличия общих признаков, позволяющих отнести эти слова к одной сфере употребления.

В русском языке *майка* – <летняя трикотажная, обычно нижняя рубашка без рукавов и воротника>. В болгарском язык *майка* – <мать>, в сербском *majka* – <мать>.

Известно, что в русском языке словом *столица* называют <главный город государства, место пребывания правительства и правительственных учреждений>. В сербском языке за словом *столица* закреплено значение <стул>. В чешском же языке *stolice* – <стул>, <скамья>, *stolice* – <кафедра>, *stolice* – <верстак>, *stolice* – <прокатный стан>.

В родственных славянских языках большой интерес представляют названия некоторых бахчевых культур, входящие в омонимичные отношения. Например, в русском языке *дыня* – <бахчевое растение семейства тыквенных с крупными сладким плодом, а также самый плод его>; *арбуз* – <бахчевое растение семейства тыквенных с большими шарообразными сладкими плодами, а также его плод >. В болгарском языке словом *дыня* называют <арбуз>, в польском *dynia* – <тыква>. в белорусском и украинском языках *гарбуз* – <тыква>.

Словом *ягода* в русском языке называют <небольшой сочный плод кустарников и трав>. В болгарском языке *ягода*, в сербском *jaboda*, в чешском *jahoda* – <клубника>. В чешском языке *lesní jahody* – <земляника>.

Как известно, в русском языке *олово* – <химический элемент, мягкий ковкий серебристо-белый металл>. В родственных славянских языках это слово служит названием другого металла: в болгарском языке *олово*, в сербском *олово*, в украинском *оливо*, в польском *olów*, в чешском *olovo* – <свинец>.

В русском языке слово *булка* – <хлеб из белой пшеничной муки>. В болгарском языке *булка* – <невеста>, в чешском *bulka* – <пупырышек>, <шишечка>, <желвак>.

Словом *хвоя* в русском языке называют <листья многих хвойных растений>, словом *бор* – <хвойный лес>. В болгарском языке *бор* – <сосна>, в белорусском языке *хвоя* – <сосна>.

Под словом *баня* в русском языке понимают <помещение, где моются и парятся не просто в сухом тепле, а в пару>. В болгарском языке *баня* – <ванная комната>, в сербском *бања* – <курорт>, в украинском *баня* – <русская баня> и *баня* – <купол, глава у здания церкви>.

Слово *гривна* в Древней Руси служило названием <денежной и весовой единицы (серебряный слиток весом около полуфунта)>, а также <серебряного или золотого шейного украшения>. Названная в честь древнерусской денежной единицы, *гривна* с 1996 года употребляется для обозначения национальной валюты Украины. В болгарском языке словом *гривна* называют <браслет>, в польском *grzywna* – <штраф>.

Многозначное в современном русском языке слово *неделя* представлена следующими значениями: <единица исчисления времени, равная семи дням, вообще срок в семь дней>; <в некоторых сочетаниях: семь дней (календарная неделя), связанных с какими-нибудь церковными праздниками или приходящихся на какое-нибудь праздничное время, либо на время поста>; <семь дней, посвященных какому-нибудь общественному мероприятию, пропаганде чего-нибудь>. В родственных славянских языках за этим словом закреплено значение <воскресение>: болгарское – *неделя*, сербское – *недеља*, украинское – *неділя*, белорусское – *нядзеля*, чешское – *neděle*, польское – *niedziela*.

В современном русском языке слово *гроб* имеет два значения: <специальный длинный ящик с крышкой, в котором хоронят умершего>; <конец, гибель>. В болгарском языке *гроб* и в польском *grób* – <могила>.

Являясь многозначным, слово *гора* в русском языке имеет следующие значения: <значительное возвышение (обычно суживающееся кверху), резко поднимающееся над окружающей местностью>; <множество чего-либо, лежащего кучей, ворохом>; <гористая местность>. Интересно, что в болгарском языке словом *гора* называют <лес>, в сербском же языке *лес* – <гроб>.

Друг в современном русском языке является многозначным: <человек, который связан с кем-н. дружбой>; <сторонник, защитник кого-чего-н.>; <употребляется как обращение к близкому человеку, а также как доброжелательное обращение вообще>. В болгарском языке

друг – <другой>, в украинском *друк* – <печатать, печатное дело>, в сербском *друг* – <приятель, товарищ>.

В русском языке слово *банка* входит в омонимичную пару: *банка* – <цилиндрический сосуд>; <маленький сосуд, применяемый с целью вызвать местный прилив крови>; *банка* – <подводная морская отмель>. В болгарском языке слово *банка*, в чешском *banka*, в сербском *банка* – <банк>. Отметим, что в сербском языке это слово применяется также в жаргоне в значении <десяток>.

В современном русском языке слово *жаба* входит в омонимичную пару: *жаба* – <сходное с лягушкой бесхвостое земноводное животное с бородавчатой кожей>; *жаба* – <то же, что и ангина>, а также *грудная жаба* – <обиходное название стенокардии>. В украинском языке *жаба*, в белорусском *жаба*, в болгарском *жаба*, в сербском *жаба*, в польском *żaba* и в чешском *žaba* – <лягушка>.

Слово *дума* в современном русском языке входит в омонимичный ряд: *дума* <мысль, размышление>; *дума* – <род украинской народной исторической песни>; *Дума* – <собрание в Русском государстве, Российской империи и Российской Федерации с законодательными или совещательными функциями>. В болгарском языке *дума* – <слово>, в польском слово *duma* тоже входит как во внутриязыковую, так и в межъязыковую омонимию: *duma* – <гордость>, *duma* – <Дума, парламент>.

Большой интерес представляет слово *коса*, входящее не только во внутриязыковую, но и в межъязыковую омонимию. *Коса* – <сплетенные в виде жгута несколько длинных прядей волос, а также вообще несколько нитей, прядей, сплетенных таким образом>; *коса* – <сельскохозяйственное орудие – изогнутый нож на длинной рукоятке для срезания травы, злаков>; *коса* – <идущая от берега низкая и узкая полоса земли>. Интересно, что в родственных славянских языках рассматриваемое слово тоже входит в омонимические отношения. В болгарском языке *коса* – <волосы вообще>, *коса* – <сельскохозяйственное орудие>; в украинском языке *коси* – <заплетенная женская коса>, а также <волосы вообще, в том числе и мужские>; в сербском языке *коса* – <инструмент>, *коса* – <волосы вообще>.

Анализ материала показал, что в близкородственных славянских языках слова могут одновременно входить как в межъязыковую, так и во внутриязыковую омонимию, что вызывает большие трудности при переводе с одного языка на другой.

Выявление межъязыковых соответствий омонимического характера также усложняется тем, что чаще всего слова, являясь

многозначными, обладают также переносными значениями. Из всех имеющихся значений многозначного слова, учитывая контекст, переводчику приходится выбрать самый подходящий вариант; подобные полисемантические слова вступают также в отношении внутриязыковой и межъязыковой омонимии – все это гораздо усложняет процесс перевода.

Список использованной литературы

1. Акуленко В.В. О «ложных друзьях переводчика»// Англо-русский и русско-английский словарь “ложных друзей переводчика/ В.В. Акуленко, С.Ю. Комиссарчик, Р.В. Погорелова, В.Л. Юхт. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – С.3-14.
2. Бездек Я. Русско-чешский и чешско-русский словарь. – М.: Русский язык, 1998. –544 с.
3. Большой польско-русский словарь. Т. 1 – 2 / Составители: Д.Гессен, Р.Стыпула. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 2004.
4. Ганич Д. Русско-украинский и украинско-русский словарь / Д.Ганич, И.Олейник. – Киев: АСК, 1997. – 464 с.
5. Гросбарт З. О русских и польских словах, близких по звучанию разных по значению ("межъязыковые омонимы") // Материалы третьего международного методического семинара преподавателей русского языка стран социализма. – М., 1962. – С. 228 -238.
6. Гудков В.П., Сербско-русский и русско-сербский словарь/ В.П.Гудков, С. Иванович. – М.: Дрофа, 2010. – 425 с.
7. Котник Я. Словенско-русский словарь. – Киев: Чумацкий Шлях, 2001. – 817 с.
8. Мясникова О.А. Белорусско-русский и русско-белорусский словарь / О.А.Мясникова, В.В. Мясникова. – Минск: Тетра Системс, 2007. – 479 с.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка/ С.И. Ожегов, Н.Ю.Шведова. – М.: Азбуковник, 2004. – 944 с.
10. Тимонина Е.В., Болгарско-русский и русско-болгарский словарь/ Е.В.Тимонина, Г.А. Мартынова. – М.: Дрофа, 2009. –526 с.
11. Рыльский М.Ф. *Мистецтво перекладу*. – Київ: Радянський письменник, 1956. – 329 с.
12. Koessler M., Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais / M.Koessler, J. Derocquigny. – Paris, 1928. – 387 p.
13. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

Д.С. Гончарова
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: dashenka280400.49@gmail.com

**ВЛИЯНИЕ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ
НА ОБРАЗОВАНИЕ ФЕМИНИТИВОВ
В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ:
СОЦИО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
АСПЕКТЫ**

Образование феминитивов и ввод их в речевой обиход в настоящее время обуславливается прежде всего внеязыковыми факторами и напрямую связан с деятельностью социально-политических феминистических движений, получивших широкое распространение в связи с набирающей активностью интеграцией женщин в сферу общественных отношений. Данный процесс ожидаемо приводит к обострению проблемы лингвистического равноправия полов. Такое положение дел в большей степени характерно западноевропейским странам, где феминитивы получают широкое распространение, их употребление в отдельных государствах регулируется законодательно. Например, в Германии обязательно использование суффикса *-in* (грамматическое обозначение женского рода в немецком языке) применительно к наименованию должности, если ее занимает женщина.

Феминистическая лингвистика, сформированная либеральной ценностной системой Западной Европы и США, подвергает критике русский язык ввиду его андроцентричности, то есть ориентированности на мужчин и закрепления за существительными мужского рода статуса нейтральных, что, по мнению представителей феминистических движений, является дискриминацией по признаку пола.

Некоторые лингвисты сходятся во мнении, что отдельные общеупотребительные слова (врач, министр, строитель), относящиеся в современном русском к лицам обоего пола, необходимо причислить к словам общего рода ввиду их согласования с прилагательными и глаголами, указывающими как на женский, так и мужской род лица. Однако подобное решение имеет одновременно и преимущество, и недостаток: с одной стороны, использование наименований мужского рода как «нейтральных» способствует экономии языковых средств, что упрощает коммуникацию, но с другой стороны при употреблении мужского рода теряется гендерная специфика, что и вызывает критику

со стороны феминистских движений. Наибольшее разногласия вызывают феминитивы, обладающие значением «род деятельности» (феминистки предлагают ввести в словарный состав русского языка такие слова, как, например, *профессорка, психологиня*).

Изучение вопроса требует дать определение термину «феминитив». В статье «К вопросу о подходах к сопоставительному лингвистическому описанию динамических процессов в современных славянских языках» А.М. Архангельская приводит такую трактовку рассматриваемого термина: «существительные женского рода со значением лица, образованные от соответствующих наименований мужского рода со значением лица (т.н. маскулинизмов) путем мовирования» [Архангельская 2020: 228].

Норма русского литературного языка допускает образование феминитивов от соответствующих маскулиновых наименований только в 50 % случаев, в остальных их формирование блокирует ряд таких ограничивающих факторов, как семантическая, прагматическая и стилистическая неравнозначность коррелятивных мужских и женских наименований.

Однако активисты феминистической лингвистики в большинстве случаев либо не владеют исчерпывающей информацией, либо призывают игнорировать механизмы словообразования и систему русского литературного языка.

Для образования феминитивов, обладающих значением «род деятельности», в русском языке используют ряд суффиксов: *-к, -ин, -ын, -ш, -их, -есс, -ис, -истк, -щиц, -иц, -ниц*. Наличие подобного количества аффиксов обусловлено тенденцией русского языка к образованию разнообразных слов-коррелятов женского рода, а также увеличением видов словообразовательных моделей на протяжении развития языка. Например, древнерусский язык характеризуется наличием большого количества параллельных словообразовательных моделей. В этот период образование обозначений лиц женского пола осуществлялось с помощью суффиксов: *-иц (царица, чтица), -ниц (великомученица, алтынница), -ын (барыня, боярыня)*. Старорусский язык для образования корреляторов женского рода использовал суффиксы *-(о)к* и *-(е)к (цыганка, турчанка)*. В XIX в. ввиду расширения возможностей для профессиональной деятельности у женщин появляются новые словообразовательные модели, например, с суффиксами *-иц, -щиц, -ис (наборщица, переводчица, лингвистка, писательница, гардеробищица)*.

Существует мнение, что суффикс *-к* для образования феминитивов является наиболее подходящим; современные активисты

феминистических движений настаивают на использовании именно такого суффикса. Данное утверждение представляется спорным, поскольку суффикс *-к* имеет несколько значений в русском языке. Он может давать пренебрежительную (*девка*) или уменьшительно-ласкательную окраску (*репка, собачка*), что приводит к появлению нежелательного подтекста у новообразованных феминитивов и вызывает отторжение у социума.

Е.А. Земская в своей работе приводит мнение, что отсутствие большого количества слов, обозначающих наименования женщин, образованных с помощью суффикса *-к*, обусловлено присутствием в русском языке тождественных по форме слов с иным значением (*электрик – электричка, выходец – выходка*) [см: Земская 2011].

Проблема с использованием суффикса *-к* для образования феминитивов проявляется также в том, что в уже устоявшихся в русском языке коррелятивных женских наименованиях ударение падает на слог, предшествующий самому суффиксу (*студентка, скрипачка*), однако в новообразованных словах это правило нарушается (*авторка, блогерка*), что приводит к непривычности звучания.

Суффикс *-к* не может быть использован для образования феминитивов от слов, заканчивающихся на буквы *г* и *к* (*филолог, психолог*). Суффикс также плохо совместим со словами, заканчивающимися на некоторые согласные буквы (*философ, фотограф*).

Можно сделать вывод, что на данный момент не существует универсального способа образования феминитивов. Парадоксальность отдельных словообразовательных моделей становится объектом иронии и языковой игры для современных авторов, в частности концептуалистов, которые посредством столкновения с текстами художественной литературы феминистических концептов обличают абсурдность подобной узконаправленной и во многом искусственной идеологии [см.: Погорелова 2021, 2011, 2014, 2018, 2019].

Тем не менее следует признать, что норма разговорного стиля для образования феминитивов наиболее «открыта». Однако нельзя утверждать, что все носители языка положительно относятся к феминитивам-неологизмам. Употребление в речи феминитивов тесно связано с идеологией, что может вызывать отрицательную реакцию у социума.

Отметим, что феминитивы являются «закрытой» формой для книжных стилей (научного и официально-делового). В медиа-сфере, напротив, в последнее время наблюдается интерес к словам-феминитивам, особенно феминитивам-неологизмам.

Список использованной литературы

1. Антонова Е.Б. Проблемы внедрения феминитивов-неологизмов в языковую систему современного русского языка // Молодой ученый. – 2020. – № 26 (316). – С. 227-233.
2. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие. – М.: Флинта, Наука, 2011. – 190 с.
3. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
4. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
5. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Комизм характеров в фельетонах М.А. Булгакова // Университетские чтения – 2021. Ч. 6. Пятигорск, 2021. С. 170-175.
6. Погорелова И.Ю. Деконструкция классического стихотворения (жанровый эксперимент Д.А. Пригова) // Русский язык и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 1 (13). – С. 287-295.
7. Погорелова И.Ю. Жанр эссе в современной русской литературе // Университетские чтения - 2018. Материалы научно-методических чтений ПГУ. – 2018. – С. 24-29.
8. Погорелова И.Ю. Концептуалистская стратегия как жанрообразующая система творчества Д.А. Пригова: дис. канд. филол. наук. Краснодар, 2011. –184 с.
9. Погорелова И.Ю. Массовая литература в парадигме постмодернизма // Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ. – 2019. – С. 25-30.
10. Погорелова И.Ю. Поэзия концептуалистов в истории современной постмодернистской литературы // Русский язык и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 1 (9). – С. 128-134.

К.К. Григорян, Л.А. Манерко

Московский педагогический государственный университет

e-mail: Grigoryan89@mail.ru

АНАЛИЗ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ТЕАТРАЛЬНОГО ДИСКУРСА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РУСИСТИКИ

Данная статья посвящена англоязычному театральному дискурсу, рассматриваемому с точки зрения русистики, его особенностям и терминам, присущим данной сфере, характерным для англоязычного театра. В современной лингвистической сфере происходит много противоречий между различными понятиями. Многие ученые ведут споры по определению тех или иных концепций. До сих пор нет окончательного определения понятия «дискурс», поскольку оно является сравнительно новым и находится в процессе развития, исследования и в центре дискуссионного обсуждения таких

дисциплин, как лингвистика, литературоведение, философия языка, социолингвистика, когнитивная лингвистика и так далее.

Современная лингвистика содержит разные толкования понятия «дискурс», среди которых невозможно выделить единственно правильный вариант. Основываясь на материалах словарей, учебных пособий, монографий, узконаправленных словарей лингвистических терминов, можно выделить следующее определение дискурса: “последовательность речевых актов, образующих связный текст, погруженный в экстралингвистический контекст; процесс речевой деятельности, а не заверченный продукт; цельнооформленная единица информации, характеризующаяся связностью, обусловленная лингвистическими и экстралингвистическими параметрами, и представляющая собой совокупность текстов, имеющих схожие темы, принципы построения и одинаковые прагматические параметры» .

Михайлова Е. В. также выделяет в своей статье следующую трактовку понятия “дискурс”: “надфразовая взаимосвязь (совокупность) слов; устно-разговорная форма текста; взаимодействие, интеракция особенностей; диалог; полилог; речевая практика; группа высказываний, связанная между собой содержанием; языковое сочинение, т.е. письменное или устное содержание мысли; “язык в языке”; грамматически-фиксированный способ знакового закрепления социокультурных смыслов; текст, погруженный в определенную социокультурную ситуацию; коммуникативное событие; коммуникативно-прагматический образец речевого поведения”.

В своей статье Михайлова Е. В. указывает: “4) Г. Г. Почепцов среди основных коммуникативных дискурсов называет теле- и радиодискурс, газетный, театральный, кинодискурс, литературный дискурс, дискурс в сфере “публик рилейшенз”, рекламный, политический, неофициальный (нецензурный) дискурсы, религиозный, неправдивый, ритуальный, лайливый, этикетный, фольклорный, мифологический, святковий, невербальный, межкультурный, визуальный, иерархичный, ироничный; 5) Р. Барт выделяет дискурсы поэзии, прозы и исторический дискурс; 6) В. И. Карасик подразделяет типы дискурса на социолингвистические и прагмалингвистические; к первому типу он относит институциональный (педагогический, религиозный, научный, политический, медицинский) и бытийный дискурсы, а ко второму – юмористический и ритуальный дискурсы”.

Кратко можно трактовать дискурс, как письменная или устная коммуникация людей, которая позиционируется с точки зрения их принадлежности к какой-либо определенной общественной группе.

В вышеуказанном тексте мы отметили институциональный дискурс по языковеду Карасику В. И., который можно охарактеризовать как специализированный вид общения людей, незнакомых друг для друга, но общающихся друг с другом в определенной сфере или ситуации, в которой обязательно участие “базовой пары” участников. Например, в театральной сфере актер и зритель, режиссер и актер, автор и зритель, автор и актер, автор и режиссер, и так далее, где видом литературного и языкового дискурса выступают пьеса, спектакль, постановка, этюд и т.д. Участниками институционального театрального дискурса являются «агенты», принимающие активную позицию в институциональной коммуникации, и «клиенты», обращающиеся к агентам, являясь вместе с тем членами общества по отношению к членам того или иного института. В театральном дискурсе агентами являются авторы пьес, драм, режиссеры, актеры, постановщики и т.д., а клиентами являются зрители.

Михайлова В. И. в своей статье приводит следующее определение Арутюновой Н.Д.: “дискурс это речь, “погруженная в жизнь”. Термин “дискурс” отличается от термина “текст” тем, что не применяется к древним и другим текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно” [Михайлова 2007: 42-44].

Изучая англоязычны театральный дискурс, необходимо отметить период его создания и сами истоки. В Средневековье инструментом театрального дискурса выступали мистерии, моралите, ярмарочные постановки, шутовские представления. В XIII веке изначально театра, как такового, не существовало. Зарождался “театр мистерии - органическая часть городских торжеств, которые обычно устраивались в ярмарочные дни”. В нынешние же времена театральный дискурс развивается непосредственно в рамках театральных кругов, его инструментами служат пьесы, постановки, спектакли, афиши и т.д.

С целью приобщения театральной культуры в обществе и привлечения большего количества зрителей, веками в театральной лексике происходят различные изменения, развитие и обогащение словарной терминологии, производятся субституции стилистически окрашенных архаизмов, включение в театральную сферу лексики различных других доминирующих на данный момент сфер человеческой жизни и деятельности.

Хронотоп в институциональном театральном дискурсе закрепил свои позиции очень точно. В качестве пространства, где активно используется театральная терминология и лексика, выступает театр: сооружение или здание, в котором ставятся спектакли, проводятся

репетиции, различные постановки, этюды и т.д. Также четко отмечены дни и часы проведения тех или иных спектаклей, о которых можно узнать в кассе театра, либо на афишах и в онлайн ресурсах. Произведения авторов, которые используются в спектаклях и постановках, можно читать в любом месте и в любое время суток. Театральная сфера вбирает в себя все аспекты жизни, все специальности и различные ситуации, явления природы, поэтому в театральном дискурсе присутствуют языковые элементы всех сфер, не ограничиваясь каким-либо одним направлением жизни или деятельности человека. В театральном дискурсе хранится вся информация о ценностях жизни. Значимая их часть касается ценностей и обширности искусства, духовного роста и развития человека, познания безграничного мира, заострения мысли и размышлений над высокими ценностями, чувствами и целями, то есть посредством просмотренного спектакля человек познает новый мир, размышляет о своей жизни, добродетели и духовной, созидательной природе, познает чудеса.

Спектакль – это вид театрального дискурса – художественное воссоздание истории, демонстрация обрядов, обычаев древности и современных привычек, некий урок, который оставляет место для размышлений в разуме человека. Это значит, что театр – динамично и активно функционирующий институт искусства в мировом обществе, в котором также динамично происходят различные лингвистические изменения, что приводит к созданию новой лексики, терминологии, обогащению словарного запаса данной сферы, закреплению понятия дискурс, его обогащению. Суть театрального дискурса состоит в общедоступном утверждении и распространении духовных ценностей общества, в создании неформального диалога между автором и актером, актером и зрителем, автором и зрителем и т.д.

Характерным качеством театрального дискурса является такая особенность, как скрытые, завуалированные, подразумеваемые ценности, понятия и пища для раздумья, например, насмешка над царем или правящим кланом государства, над негативными качествами характера человека, над глупостью, жадностью, трусостью в баснях, пьесах, спектаклях, в комедийных постановках, в театрах сатиры.

Особый вид театрального дискурса представляют собой легенды и баллады, мюзиклы и музыкальные постановки.

Выделяя ценности театрального дискурса, важно делать акцент на культурных концептах данного дискурса: LOVE, HATE, JUSTICE, MEMORY, HOPE, SPIRIT – список можно расширять бесконечно,

поскольку театр хранит в себе глобальную информацию о мире, о человеческой сути, о его поступках, быте, о явлениях, неподвластных объяснению. Стратегия театрального дискурса определяет его цели и жанры. Главной целью театра является приобщение широких масс общества к культуре, истории, искусству, выявление и подчеркивание добродетели, созидательной и греховной сути человечества. Театральные тексты являются произведениями разных жанров, каждый из которых является частью определения для составления общей стратегии театрального дискурса. Формально можно выделить несколько стратегий театрального дискурса: откровения, иносказания, послания, призывы, игра, воплощение образа. Этот список тоже можно бесконечно продолжать, все зависит от жанра так называемого театрального института и самого театрального дискурса.

Горбик А. А. в своем научном докладе «Лингвопарагматические особенности жанра «Афиша» в театральном дискурсе», ссылается на определение театрального дискурса Денисенко С.В., согласно которому театральный дискурс – это составная структурированная коммуникативно-знаковая система, в которой содержатся следующие концепты:

- виртуальный, содержащий определение и понимание ценностей и идентичностей;
 - психологический, который передает эмоциональную окраску дискурса;
 - интенциональный, предполагающий наличие стратегий и замыслов, воплощение в реальной деятельности через знаково-символический характер;
 - контекстуальный, отражающийся в расширении смыслового поля на основе социокультурных и исторических контекстов.
- «осадочный», фиксирующий – указанные концепты в сознании и опыте общественной среды, формы которой являются отражением культуры. [Горбик 2019: 10]

Особенностью театрального дискурса является письменный жанр, в который входят: театральные обзоры, отзывы театральной аудитории, рецензии на спектакли, журнальные статьи, посвященные определенным событиям в данной сфере, театральная афиша, театральная программка, флаер, буклет.

Посредством вышеперечисленных ресурсов театральный дискурс проникает в коммуникативное пространство, получая массовость в специальных театральных журналах, в радио и теле объявлениях, в Интернет-ресурсах на различных театральных сайтах.

Мы уже указывали институциональный характер театрального дискурса, разобрав который можно провести исследование его различных жанров, например, касаясь афиши, можно отметить, что она уже прошла институционализацию, закрепила свое системное развитие и владеет институциональными маркерами конкретного театра. Афиша передает определенную информацию о времени, месте, названии, жанре того или иного спектакля или постановки. Она передает краткое содержание спектакля и контактную информацию по приобретению билетов на театральный сеанс. На афише можно увидеть эмблему либо логотип того или иного театра, которые подчеркивают институциональный характер афиши и ее связь с определенным театральным сообществом (Государственный академический Большой театр Москвы, Детский музыкальный театр имени Н.И. Сац, Драматический театр «Событие», Московский академический театр Сатиры, Московский Государственный Театр Эстрады, Московский драматический театр Джигарханяна, «Globe Theatre» – Лондонский театр Глобус, Театр «Old Vic» в Лондоне, «Queen's Theatre», «Wyndham's Theatre», «Ambassadors Theatre», «Apollo Theatre», «Duchess Theatre», «Theatre Royal Haymarket» в Ковент-Гардене).

В основном на афишах графически выделены названия и логотипы театров – это способствует фиксации или фокусированию на данную информацию, вызывая целый комплекс ассоциаций, таких как традиции театра, имена актеров, жанр пьес и спектаклей, местонахождение театра, его атмосфера и культурное составляющее.

В самом же средневековом театре были популярны коллективные Рождественские мистерии, среди которых выделились в Англии некоторые пьесы или пасторальные мистерии, изображающие потоп, где семейные отношения Ноя описаны с остроумием и тонким сарказмом, присущим определенному периоду времени [Иванов 2019: 278-279].

Таким образом, в нашей работе мы попытались кратко раскрыть суть англоязычного театрального дискурса.

Список использованной литературы

1. Горбик А.А. Лингвопарагматические особенности жанра «Афиша» в театральном дискурсе // Научный доклад об основных результатах научно-квалификационной работы (диссертации). М. – 2019. На правах рукописи // ГАОУ ВО МГПУ – С. 10.
2. Иванов К.А. Средневековый театр в странах Западной Европы // М.: АВРОРА, 2019. Глава 13. – С. 278–279.
3. Михайлова Е.В. Особенности англоязычного библейского дискурса в

- лингвокультурологическом освещении” // Культура народов Причерноморья. – 2007. - № 110, Т. 2. – С. 42-44.
4. Электронные ресурсы: Энциклопедия «Вокруг Света» // История английского языка, http://www.vokrugsveta.ru/encyclopedia/?title=%D0%98%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F_%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%B0
 5. https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/3163/%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%82%D1%8D – © Академик, 2000-2019
 6. <http://istoriya-teatra.tu/books/item/f00/s00/z0000017/st003.shtml> – © Злыгостев А.С., статьи ПО 2001-2018
 7. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

О.А. Гудкова, О.А. Никитина
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
e-mail: olga-gudkovva@yandex.ru, ya.o-ni@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК НОВОЙ НЕМЕЦКОЙ ИДИОМЫ *SICH FREUEN WIE EIN SCHNITZEL*

Поиск эквивалентов для новых идиоматических единиц, образованных, в первую очередь, для выполнения экспрессивно-оценочной функции и по-новому номинирующих уже известные явления и объекты действительности, представляет определенную трудность. Такие фразеологизмы ярко отражают национальные языковые особенности и отличаются своеобразием метафорического переосмысления и специфическим характером образного представления. При подборе эквивалентов здесь необходимо учитывать не только совпадение в семантическом и прагмастилистическом поведении, сходство внутренней формы, но также функциональную эквивалентность немецкого фразеологизма и русскоязычных соответствий. Функциональная эквивалентность (по Д.О. Добровольскому) подразумевает возможность использования лексической единицы переводящего языка в той же коммуникативной ситуации, что и лексической единицы исходного языка. При таком

подходе эквивалентом может быть не только фразеологизм, но и слово или переменное сочетание, выполняющее ту же коммуникативную функцию, что и фразеологизм исходного языка [Dobrovol'skij 1999: 169]. В то же время необходимо стремиться приводить к новым фразеологическим единицам немецкого языка в качестве эквивалентов устойчивые сочетания, чтобы дать представление о том, как данное понятие может быть выражено с помощью фразеологических средств русского языка.

Новая идиома *sich freuen wie ein Schnitzel* (букв. «радоваться как шницель») впервые вводится в оборот приблизительно в середине первого десятилетия XXI в. Единица встречается преимущественно в устной разговорной речи в шутовском контексте. Описательное толкование сводится к значению «испытывать невероятное чувство радости; сиять от радости; быть в диком восторге».

Глагольная фраза *sich freuen wie ein Schnitzel* носит частично идиоматичный характер: первый компонент идиомы *sich freuen* является семантически прозрачным, а сравнительный элемент конструкции *wie ein Schnitzel* не мотивирован. Устойчивость идиомы может быть нарушена варьированием управлением глагола *sich freuen über / auf etwas*, а также введением в конструкцию дополнительных элементов, например: *sich jedes Mal wie ein Schnitzel freuen; man freut sich wie ein Schnitzel; sich wie ein Schnitzel über die deutschen Tore freuen; sich wie ein Schnitzel auf den Sonntag freuen*. Устойчивость сравнительного компонента сохраняется и при использовании в контексте подлежащего во множественном числе: *wir freuen uns wie ein Schnitzel* вместо *wir freuen uns wie die Schnitzel*.

Существует несколько версий происхождения идиомы. Предполагается, что она является эративным образованием от фразеологизма *sich freuen wie ein Schneekönig* (букв. «радоваться как крапивник»), в котором трель крапивника – птицы очень подвижной, с необычно громким голосом, с характерными трелями, состоящими из очень звучных, торопливых мелодий – сравнивается с проявлением веселья, радости и счастья и переносится на образ человека, испытывающего бурную радость. Экспрессивность нового фразеологизма основывается при этом на замене в сравнении одушевлённого элемента *Schneekönig* неодушевлённым, частично совпадающим по звучанию *Schnitzel*. По другой версии идиома образована от фразеологизма *sich freuen wie die Sau* (букв. «радоваться как свинья»), в котором компонент *Sau* заменяется более выразительным метонимическим синонимом *Schnitzel* [NWN online. Дата обращения 04.11.2021]. Также вероятным может быть

происхождение новой идиоматической единицы от символической трактовки образа свиньи в немецкой лингвокультуре, которая является общепринятым символом удачи, счастья и благоденствия, ср. *Schwein haben* (букв. «иметь свинью») – ‘кому-то крупно везёт’.

Компонент *Schnitzel* встречается также в таких окказиональных устойчивых сочетаниях, как например: *sich freuen wie die Schnitzel* (букв. «радоваться как шницели»), *gespannt sein wie ein Schnitzel* (букв. «быть в нетерпении как шницель»), *stolz sein wie ein Schnitzel* (букв. «быть гордым как шницель»).

Анализ примеров употребления рассматриваемого фразеологизма в современной художественной литературе или средствах массовой информации показывает, что поиск соответствий для новой идиомы, образованной, прежде всего, для выполнения экспрессивно-оценочной функции, представляет значительную трудность. Буквальный перевод идиомы на русский язык позволяет стимулировать восприятие образного основания, лежащего в основе идиомы и напрямую связанного с мировидением носителей немецкого языка. При этом релевантным является не только прямое значение компонентов фразеологизма и прямой ситуационный смысл соответствующего переменного сочетания, но и семантика всей возникающей в сознании человека «картинки», обуславливающей коннотацию идиомы. Описательное толкование актуального значения идиомы на русском языке, включающее все существенные семантические признаки определяемой идиомы помогает понять значение новой идиомы «изнутри», то есть без наложения дополнительных (и часто вводящих в заблуждение) признаков, содержащихся в семантике возможных русских эквивалентов.

Описываемый фразеологизм отличается своеобразием метафорического переосмысления и специфическим характером образного представления. Выбор функциональных переводческих эквивалентов для эмотивных фразеологических единиц осложняется тем, что «...разным культурам свойственно разное отношение к эмоциям, что выражается, в частности, в наличии культурно вариативных правил проявления эмоций» [Апресян 2010: 27]. Таким образом, главным фактором коммуникативной стратегии перевода эмоциональных и психических состояний, кроме знания языковых особенностей, должно быть знание культуры, психологических и этических особенностей говорящего. Такие функциональные переводческие эквиваленты должны гарантировать передачу эмоциональной реакции со стороны слушающего внутри своей социокультурной ниши.

Приведем отдельные примеры возможных вариантов перевода описываемой немецкой идиомы на русский язык:

(1) Uecker sagt: «Ich weiß vorher nie, was passiert, aber **ich freu mich** jedes Mal **wie ein Schnitzel** darauf.» In Berlin gastiert er nun mit seiner Krimi-Rateshow aus Anlass des 50-jährigen Jubiläums der Romanheftserie «Jerry Cotton». (Berliner Zeitung, 16.03.2006).

Юкер говорит: «Я никогда не знаю заранее, что произойдёт, но я каждый раз **предвкушаю** это **с невероятным чувством радости**». Он гастролирует в Берлине со своим криминальным шоу-викториной по случаю 50-летнего юбилея сериала «Джерри Коттон».

(2) Jeder Student kennt Stress und Eile an der Uni zur Genüge: Nach dem Seminar schnell das Skript kopieren, im Anschluss in die Vorlesung hetzen und später mit den Kommilitonen das Referat für den nächsten Tag vorbereiten. Da kann einem schon mal die Puste ausgehen, und so **freut man sich wie ein Schnitzel** über ein paar Minuten wohlverdiente Kaffeepause. (Nürnberger Zeitung, 14.05.2007).

Каждый студент достаточно хорошо знает стресс и постоянную спешку в университете: после семинара быстро скопировать текст лекции, затем бегом на лекцию, затем подготовка на следующий день доклада к семинару с сокурсниками. Так у каждого может перехватить дыхание, и ты просто **как ребёнок радуешься** заслуженному кофеейку.

(3) «Bauer sucht Frau» ist offenbar der von Marcel Reich-Ranicki bei der Fernsehpreis-Gala so verteilte niveaulose Dreck, der wieder einmal Quote macht: sozusagen die dicken Kartoffeln im RTL-Keller. Am vergangenen Montag [...] kam die fünfte Folge der neuen Staffel auf durchschnittlich 8,18 Millionen Zuschauer, der Marktanteil stieg auf 26,2 Prozent. Das sind Werte, bei denen **sich** jeder Programmchef **wie ein Schnitzel freut**. (Die Rheinpfalz, 18.11.2008).

«Фермер ищет жену» – это, по-видимому, очередная низкоуровневая передача, которые так критиковал Марсель Райх-Раницки на гала-концерте телевизионной премии, что, однако, не помешало ей снова побить все рекорды: джокер в рукаве канала RTL, так сказать. В прошлый понедельник [...] пятый выпуск нового сезона собрал в среднем 8,18 миллионов зрителей, доля рынка выросла до 26,2 процентов. Это показатели, которые заставляют любого руководителя программы **ликовать от счастья (сиять от счастья как блин на сковородке)**.

(4) [A:] In Ihrem Blog – Ihrem Internet-Tagebuch – schreiben Sie, dass Sie **sich „wie ein Schnitzel“** über das Jahr 2012 **freuen**. Warum? [B:] 2010 hatten wir eine schwache [Weintrauben-]Ernte. 2011 hat der Frost 80

Prozent zunichtegemacht. 2012 war ein ganz normales Jahr und das reicht mir, um mich zu freuen. (Die Rheinpfalz, 21.11.2012).

[А:] В своем блоге – своем Интернет-дневнике – Вы пишете, что в 2012 году Вы **были «на седьмом небе от счастья»**. Почему? [В:] В 2010 году у нас был неурожай [винограда]. В 2011 году мороз уничтожил 80 процентов. 2012 год был совершенно нормальным годом, и этого достаточно, чтобы я был просто счастлив.

(5) Zunächst verwandelte Wagner einen Elfmeter Dann köpfte er sechs Minuten vor dem Ende aus kurzer Distanz ein und machte damit den ersten Erstliga-Heimsieg der «Lilien» seit 33 Jahren perfekt. **«Es freut sich jeder wie ein Schnitzel»**, sagte Wagner, der den Vorzug vor Dominik Stroh-Engel erhalten hatte. «Natürlich bin ich froh, dass es auch persönlich so gut für mich geklappt hat. Aber wichtiger ist, dass wir die Punkte geholt haben», sagte der Angreifer bescheiden. (Die Zeit (Online-Ausgabe), 23.09.2015).

Сначала Вагнер реализовал одиннадцатиметровый ... Затем за шесть минут до конца матча отправил головой мяч в ворота противника и обеспечил тем самым своей команде первую за последние 33 года победу в премьер-лиге на своём поле. **«Все просто вне себя от счастья»**, сказал Вагнер, который получил преимущество перед Домиником Штро-Энгелем. «Конечно же, я рад, что и для меня лично всё сложилось так удачно. Но главное, что мы получили очки», дополнил скромно нападающий.

(6) «Unter Einbindung des Deutschen Olympischen Sport-Bundes (DOSB) so-wie des Internationalen Olympischen Komitees (IOC) wurde die Quoten-vergabe zu Gunsten unseres Mandanten korrigiert», teilte Mayrs Anwalt Rainer Cherkeh mit. **«Der Bene freut sich wie ein Schnitzel»**, sagte DSV-Freestyle-Chef Heli Herdt ... (Die Zeit (Online-Ausgabe), 30.01.2014).

«Благодаря вмешательству Олимпийской спортивной конфедерации Германии и Международного олимпийского комитета распределение квот было изменено в пользу нашего подзащитного», сообщил адвокат Майра Райнер Шерке. **«Бене рад до безумия»**, сказал руководитель Немецкой федерации лыжного спорта Хели Хердт ...

(7) In der Runde der letzten Acht trifft der Wimbledonsieger im Doppel auf den kanadischen Geheimfavoriten Milos Raonic, der den Lübecker Tobias Kamke mit 7:6 (7:2), 6:3 aus dem Turnier warf. **«Ich freue mich jedes Mal wie ein Schnitzel**, wenn ich den grünen Platz betreten darf», sagte Petzschnher. (Die Zeit (Online-Ausgabe), 08.06.2011).

В матче последней группы 1/8 финала победитель Уимблдона встретится в парном разряде с тайным фаворитом Канады Милошом

Раоничем, который устранил из турнира Тобиаса Камке из Любека со счётом 7:6 (7:2), 6:3. «Я каждый раз просто **не чувю под собой ног от радости**, если снова могу продолжать борьбу», – сказал Петцшнер.

Подводя итоги, можно констатировать, что выбор средств выражения и описания эмоциональных переживаний в контекстах конкретной культуры возможно только путём изучения специфики репрезентации эмоций в языке, в частности дескрипций эмоций на фразеологическом уровне, что способствует формированию эмоциональной компетенции партнеров. Изучение эмоций и особенностей их проявления вербальными средствами способствует более глубокому пониманию картины мира того или иного социума, так как эмоциональный опыт языковой личности локализуется в самой смысловой структуре слова, и вербализация эмоций в различных лингвокультурах не всегда совпадает по форме и качеству эмотивных смыслов. Эмоциональность языка тесно связана с ментальностью этноса. В случае уникальности образности внутренней формы фразеологизма *sich freuen wie ein Schnitzel* становится затруднительным находить точные переводные варианты данной единицы на другие языки (в частности, русский), которые могут быть менее эмотивны, чем оригинал. Субъективные переводческие решения по выбору средств репрезентации эмоции не всегда бывают исключительно точными. Примерным переводческим эквивалентом описываемой немецкой идиомы в русском языке может быть вариант *сиять от радости как блин на сковородке*, где наблюдается замена ключевого компонента *Schnitzel* на более понятный национальный образ – *блин*, что подтверждает идею о необходимости учёта при переводе национальной образности, которая, преломляясь через призму ментальности, проявляется во фразеологизмах, являющихся результатом народного творчества и мировосприятия.

Список использованной литературы

1. Апресян В.Ю., Речевые стратегии выражения эмоций в русском языке // Рус. яз. в науч. освещении. – 2010. – № 2 (20). – С. 26-56.
2. Федотова И.Б. Речевой портрет современного человека // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2021. С. 201-205.
3. Dobvol'skij D.O. Phraseologische Wörterbücher Deutsch-Russisch und Russisch-Deutsch. Stand und Perspektiven / D. O. Dobvol'skij // Germanistische Linguistik 143-144. Studien zur zweisprachigen Lexikographie mit Deutsch IV. Hrsg. Herbert E. Wiegand. – Hildesheim, New York: Georg Olms Verlag, 1999. – S. 141-175.
4. NWN online = Neologismenwörterbuch. [Electronic Resource]. – Mode of Access: <https://www.owid.de/docs/neo/start.jsp>

О. В. Долматова

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Пятигорский государственный
университет»*

e-mail: olena.dolmatova2012@mail.ru

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВ КЛАССИЧЕСКОГО АРОМАТА КЛАССА ЛЮКС В РУССКОМ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОМ ОТЗЫВЕ

Дискурс потребительского отзыва постепенно завоевывает популярность в качестве материала исследования в различных сферах. Изучаются отзывы на туристические продукты [Говорунова 2014; Терских 2014; Senni et al. 2017], медицинские услуги [Алексеева 2015], парфюмерию [Гетманская 2015; Долматова 2016; Долматова, Гетманская 2019]. Подробный обзор зарубежных исследований потребительского отзыва представлен в [Huete-Alcocer 2017; King et al. 2014].

Вопросы образной составляющей аромата рассматривались в [Долматова 2017; Faiers 2017; Долматова 2019б]. Общие вопросы оценочности и образности в различных типах дискурса затрагиваются в [Аксельруд 2016; Дубовский, Заграевская 2015; Костылева, Петренко 2011; Петренко, Кравченко 2019]. Аксиологические характеристики русского парфюмерного потребительского отзыва в целом были рассмотрены в [Долматова 2018]. Исследование вербализации в русском отзыве одного из множества образов ароматов – аристократичности как одного из маркеров исключительности представлено в [Долматова 2019а: 47]. В этой статье будет рассмотрен круг образов, вызываемых рядом классических ароматов класса люкс. Материалом исследования послужили русские отзывы о трех ароматах класса люкс фирм Герлен (Мицуко и Шалимар) и Шанель (№5). Все три аромата впервые выпущены в начале XX века и продолжают оставаться флагами своим марок. Они не только удержались в безграничном море парфюмерной продукции, но и до сих пор пользуются немалым успехом у потребителей. И специалистами, и потребителями они воспринимаются как классические ароматы указанных марок. Отзывы об ароматах собраны на парфюмерных сайтах fragrantica.com и laparfumerie.com. Все примеры в статье приводятся в орфографии и пунктуации оригинала. Ангажированность или добросовестность не учитывались при отборе отзывов. Поскольку в статье речь пойдет именно об образах, которые аромат вызывает у потребителя, в выборку не включались неразвернутые односложные комментарии типа «прекрасный» или «ужасный», «нравится/не

нравится», «вылила на себя ведро/ни капли не надену больше». Интерес вызывают только отзывы с описанием впечатлений от аромата, с его образными характеристиками. Учитывались и положительные и отрицательные отзывы. Начнем с отрицательных отзывов, в силу их значительно меньшего количества и однородности транслируемого образа. В отличие от противоположных образов, отличающихся некоторым разнообразием, отрицательное впечатление от аромата ограничено только одной характеристикой: старость. Неактуальность аромата в современном мире является единственной причиной его активного отторжения. Пользователи выражают свое неприятие по всей шкале, от мягкого «ретро» через «бабушкин сундук» до резкого «старые бабки». Стоит заметить, что антипод старости (молодость, юность) не входит в одобряемые образы, вызванные указанными ароматами. Таким образом, именно юность как таковая не является приоритетом.

Описания впечатлений об аромате можно разделить на следующие группы:

1. Характеристика собственно аромата (какой есть сам аромат – например, чистый, кристальный, сексуальный, яркий)
2. Характеристика носителя аромата (каким должен быть человек, чтобы аромат ему подошел – «строгая дама с жемчугами»)
3. Характеристика влияния аромата на носителя (что меняет аромат в носителе – «и вот я уже королева»).
4. Характеристика ситуации, подходящей для парфюма (театр, классная комната)

В каждой из этих групп выделяется ряд образов, вызванных ароматами. Рассмотрим образы каждой группы.

Первая группа характеристик собственно аромата, пожалуй, самая простая из трех имеющихся в плане составления образа парфюма. В этой группе парфюм преподносится не через описание ситуации, в которой высвечивается тот или иной образ. Аромат описывается прямолинейно и четко. Работающая на создание определенной картины лексика формирует несколько образов. Зачастую они переплетаются в одном отзыве, но встречаются и варианты «один отзыв – один образ». Образ «чистота» - его создают эпитеты «чистый, светлый, кристальный, прозрачный, как будто накрахмаленный». К этому образу часто примыкают образы «лёгкость» и «нежность» с эпитетами, типа «лёгкий как весенний ветерок; нежный как лепесток» и прочее. Образы «женственность», «сексуальность» «элегантность»

практически всегда соседствуют в одном отзыве, иногда первые два образа покидает «элегантность». Образ «спокойствие» создаётся следующей лексикой: «медитативный, успокаивающий, умиротворяющий, безмятежный, уютный». Образ «самостоятельность» поддерживается эпитетами «самостоятельный, независимый, отстраненный». Образ «интеллигентность» представлен одной лексемой, собственно «интеллигентный». Это несколько необычная характеристика для аромата, но любимая многими комментаторами. Обычно под интеллигентностью аромата понимается его низкая интенсивность, «громкость», то, насколько он способен «придушить», создать дискомфорт для окружающих. Названные «интеллигентами» ароматы никому не мешают, никого не «душат», «ведут себя с достоинством». Образ «исключительность» создается лексемами «магия, шедевр, само совершенство, волшебство, ковровище, произведение искусства». Образ может входить в отзыв с другими образами, обычно начиная или завершая описание, встречаются и отзывы, целиком состоящие из слов с семантикой исключительности.

Как видим, перечисленные образы создаются по большей части с помощью синонимической лексики. Однако этой группе (в большей степени по сравнению с другими) присущи и характеристики-оксюмороны, построенные на сочетании противоположных черт и призванные, по-видимому, подчеркнуть уникальность или совершенство парфюма, способного гармонично вобрать в себя столь разные свойства. Комментаторы обычно не останавливаются на одном противопоставлении (например, «теплый и одновременной холодный») и продолжают собирать цепочки антонимов, иногда обрывая их без обобщения, иногда подводя их к некой финальной точке, после которой нечего добавить и слова не нужны. Следующий отзыв являет собой ярчайший образец такой характеристики: *«Идеальный баланс сладкого и горького, тепло-пряного и свежее-холодного, сексуально-манкого и строго-дистанцирующего. ... цветочная избыточность и колкие снега, кнут и пряник. Ты мобилизуешь и окутываешь»*. Завершающая фраза этого отзыва указывает и на вечную жизнь аромата и на его нежизнеспособность, когда он стал памятником самому себе: *«Между землей и небом ты обрела настоящее бессмертие и окаменела на пьедестале вечности»*. В начале и конце отзывов имеют место и синонимические повторы, таким образом одна и та же идея закольцовывается в комментарии (подробнее о повторах в дискурсе в [Петренко 2020: 43-49; Петренко, Петренко 2019: 43-48]).

Вторая и третья группа (характеристика носителя аромата и характеристика влияния аромата на человека) делают общие образы. Разница заключается в степени достижения носителем определённых характеристик. Так, во второй группе для познания красоты аромата, для «дружбы» с ним носитель уже должен обладать определенными чертами, т.е. быть *«королевой, богиней, интеллигентной девушкой, взрослой мадам, настоящей Леди, маленькой девочкой, знающей себе цену дорогой женщиной, сексуальной нимфой»* и т.д. А для третьей группы все эти черты носителю придаст именно аромат, выступая тем самым в роли своеобразной феи-крёстной. Следующий отзыв пример образов второй группы: *«для девушки, женщины, с характером и устоявшимися принципами, со своими взглядами на жизнь, для той, которая умеет быть строгой и нежной одновременно, простой и очень глубокой. Он о капризной, но очень глубокомыслящей девушке, о её богатейшем внутреннем мире и её нежном взгляде, с грустью и одновременно безудержной радостью»*. В образах третьей группы аромат *«придает уверенность и элегантность», «даёт силы», «оказывает честь, выбрав в качестве его носительницы», «делает женщину женщиной»*.

Четвертая группа образов включает в себя ситуации, идеально подходящие для парфюма. Эти ситуации большей частью связаны с заботой о себе или отдыхом (или же с той работой, которая может казаться обывателю сплошным праздником): ими могут быть как яркие многолюдные представления (театральные премьеры, светские выходы и шумные празднования) так и уединенные уголки (маленькие старые библиотеки, винтажная лавка с сокровищами, мраморные ванные комнаты, ванны на золотых ножках, уютные спальни, ухоженные сады, летние веранды загородного дома). Как в эту компанию изысканного ничегонеделания попали «строгие классные дамы с жемчугом» в учебных заведениях проследить сложно, но вероятно это вызвано желанием комментаторов получать знания в «элитном месте» у «красивых и элегантных» учителей.

Подводя итог, можно сказать, что образ классического люксового аромата создает у потребителей атмосферу исключительности, красоты, покоя, наслаждения, самодостаточности и независимости.

Список использованной литературы

1. Аксельруд Д.А. О метафоре, метонимии и что сравнивает сравнение // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Материалы II международной научно-практической конференции. – Пятигорск: ПГУ, 2018. – С. 16-23.

2. Алексеева А.А. Отзывы пациентов родильных домов Новосибирска и Лондона: репрезентация оценки (на материале сайтов flamp.ru и nhs.uk) // Вестник Томского государственного университета. Филология. — 2015. — № 5. — С. 5—25.
3. Гетманская Н.В. Функциональная характеристика дискурса англоязычного парфюмерного отзыва // Материалы региональной конференции «Молодая наука-2015». – Пенза: ПГЛУ, 2015. – Ч. 1. – С. 66-70.
4. Говорунова Л.Ю. Речевой жанр «интернет-отзыв туриста в разных типах дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 43-47.
5. Долматова О.В. Указательные детерминативы в дискурсе английского парфюмерного потребительского отзыва // Когнитивно-семантические исследования предложения и текста: межвузовский сборник научных трудов. – Пенза: ПГУ, 2016. – С. 26-31.
6. Долматова О.В. Образная составляющая потребительского отзыва как скрытая реклама товара // Материалы II международного симпозиума «Эстетика и прагматика рекламы». – Пенза: ПГУ, 2017. – С. 49-53.
7. Долматова О.В. Аксиологические полюсы русского потребительского парфюмерного отзыва // Лингвокультурологические исследования развития русского языка в условиях полиэтнической среды: опыт и перспективы: тр и матер. междунар. конф. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – Т. 1. – С. 39-41.
8. Долматова О.В. Вербализация понятия «аристократизм» как аксиологической характеристики элитного потребления в русских отзывах о парфюмерии // Научный диалог. — 2019(а). — № 5. — С. 46—59
9. Долматова О.В. Дейкитическое пространство рекламного комментария к парфюмерной продукции // Эстетика и прагматика рекламы-2019. Материалы международного симпозиума. – Пенза: изд-во ПГУ. – 2019(б). – с.43-48.
10. Долматова О.В., Гетманская, Н.В. Метафоры английского парфюмерного потребительского отзыва. // Университетские чтения-2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ. – Пенза: изд-во ПГУ, 2019. – С.42-46.
11. Дубовский Ю.А., Заграевская Т.Б. Категория оценка в структуре англоязычного языкового портрета коммуникантов в дискурсе чата и форума // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. Материалы XIV международной научно-практической конференции. – СПб., 2015. – С. 153-155.
12. Костылева О.Б., Петренко А.Ф. Художественный мир прозы Ореста Сомова. – Пенза: ПГУ, 2011. – 231 с.
13. Петренко С.А. О текстообразующей функции лексического повтора: анафора и эпифора // Университетские чтения – 2020. Материалы научно-методических чтений ПГУ. – Пенза: ПГУ, 2020. – С. 43-49.
14. Петренко С.А., Кравченко С.Ю. Структурирование концептуальных доменов лексемой “close” // Гуманитарные исследования. – 2019. – № 2 (70). – С. 43-48.

15. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. – 2021. – № 1 (77). – С. 152-156
16. Терских М. В. Жанр интернет-отзыва в туристическом дискурсе (маркетинговый потенциал) // Политическая лингвистика. — 2014. — № 4. — С. 274—283.
17. Cenni I. Negative hotel reviews on TripAdvisor: a cross-linguistic analysis // Discourse, Context and Media. — 2017. — № 16. — P. 22—30.
18. Faiers J. Stinking to high heaven: olfactory aspirations and discourses of desire // Social Semiotics. — 2017. — Vol. 27. — № 3. — P. 310—322.
19. Huete-Alcocer N.A literature review of word of mouth and electronic word of mouth : implications for consumer behavior // Frontiers in Psychology. — 2017. — № 8. — P. 1—4-27.
20. King R.A. What we know and don't know about online word-of-mouth: a review and synthesis of the literature // Journal of Interactive Marketing. — 2014. — Vol. 28. — № 3. — P. 167—183.

О.Б. Ермакова

Московский государственный университет имени

М.В. Ломоносова

e-mail: yermakovao@hotmail.com

Л.П. Клобукова

Московский государственный университет имени

М.В. Ломоносова

e-mail: klobukov@list.ru

Е.А. Чернышенко

Московский государственный университет имени

М.В. Ломоносова

e-mail: lena.podshivalova@gmail.com

**К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОЙ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЦЕЛЯХ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Профессионально ориентированное преподавание русского языка как иностранного (далее – РКИ) и использование технологий дистанционного обучения иностранным языкам в целом являются весьма актуальными вопросами современной лингводидактики. Каждое из этих направлений имеет богатую историю, и, хотя одно из них касается содержания обучения, а второе – технологии обучения, в

последние годы они начали активно взаимодействовать, а в 2020–2021 годах существование первого без второго стало в принципе едва ли возможным. Предлагаемая статья ставит своей целью обобщение и анализ накопленного методического опыта в области применения информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для обучения иностранных учащихся гуманитарного профиля профессионально ориентированному общению на русском языке.

К настоящему моменту опубликовано большое количество учебных пособий по языку специальности, ориентированных на различные направления профессиональной деятельности инофонов, однако следует отметить, что именно на кафедре русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова еще в начале XXI века была разработана одна из первых концепций профессионально ориентированных средств обучения нового типа для иностранных учащихся гуманитарных факультетов российских вузов (подробнее см. в [Клобукова 2007А]). Тогда же преподавателями кафедры была опубликована серия соответствующих пособий (см. [Клобукова 2007Б]).

Кратко остановимся на основных особенностях, указанных профессионально ориентированных учебных пособий нового типа. Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что данные средства обучения строго соотношены с компетенциями, предусмотренными Болонской конвенцией в рамках трехступенчатого высшего образования для конкретной формы обучения. Отметим также, что содержание обучения в пособиях нового поколения является отражением комплексного изучения профессионально ориентированных коммуникативных потребностей того или иного контингента иностранных учащихся. В результате работа с пособиями нового типа позволяет целенаправленно и эффективно формировать у иностранных учащихся речевой, языковой, предметный, дискурсивный и стратегический компоненты коммуникативной компетенции, необходимые им для успешной коммуникации в учебной, научной и собственно профессиональной сферах их деятельности, что полностью соответствует современным требованиям теории и практики преподавания РКИ.

В этот же период активно развивались ИКТ, и методисты в области лингводидактики быстро осознали широкий круг возможностей, которые предоставляет электронная среда для достижения целей обучения РКИ, в том числе профессионально ориентированного обучения (далее – ПОО). На этой инновационной волне стали создаваться первые электронные учебники по обучению

РКИ; при этом довольно быстро пришло понимание того, что электронный учебник должен моделировать виртуальную обучающую среду, а не просто содержать учебные материалы в электронном виде. Это предполагает, что электронная обучающая среда для осуществления эффективного обучения должна обладать такими лингводидактическими возможностями, как мультимедийность, гипертекстовость и, главное, интерактивность [Дунаева и др. 2009]. Общие усилия новых отраслей научного знания – электронной педагогики и электронной лингводидактики, с которыми тесно связано и такое новое направление в педагогике, как педагогический веб-дизайн, были направлены на то, чтобы разработать принципы, позволяющие наиболее эффективным образом организовать обучение в электронной среде.

Теория педагогического веб-дизайна как нельзя лучше согласуется с доминирующим в настоящее время в лингводидактике личностно-деятельностным подходом к обучению, который предполагает особую схему субъектно-субъектного равнопартнерского учебного сотрудничества обучающего и обучающихся в совместном (дидактически организуемом, конечно, преподавателем) решении учебных коммуникативно-познавательных задач.

При этом в основу разработки любых электронных учебных материалов закладывается идея целеполагания: каковы цели контингента учащихся, на которых ориентировано создаваемое пособие (важность этого аспекта мы подчеркивали выше и в связи с разработкой профессионально ориентированных учебных пособий нового поколения). Кроме того, педагогический дизайн предполагает индивидуализацию учебного процесса, его гибкость и адаптивность, поскольку основная цель педагогического дизайна состоит в планировании и создании ситуаций, которые расширяют учебные возможности отдельных учащихся.

Благодаря достижениям в области ИКТ и усилиям теоретиков электронной лингводидактики и педагогического веб-дизайна в последнее десятилетие во всем мире стали предприниматься небезуспешные попытки создания дистанционных и очно-дистанционных курсов, в том числе курсов ПОО РКИ. Этот новый социально-педагогический вызов был принят и группой российских и немецких русистов (при непосредственном участии авторов данной статьи), которые разработали инновационный очно-дистанционный учебный курс на базе системы дистанционного обучения (СДО) Lesen HQ, предназначенный для ПОО русскому языку немецких учащихся экономического профиля и отвечающий всем названным

выше требованиям современного образовательного процесса и педагогического веб-дизайна.

Подчеркнем, что международным авторским коллективом была разработана уникальная методика, в основу которой было положено понятие так называемой «дидактической единицы», которая эффективно структурирует учебный материал, задавая траекторию его изучения и успешного освоения инофоном. «Дидактическая единица» выстроена таким образом, что позволяет методисту осуществлять четкую дифференциацию учебного материала, предлагаемого учащимся для самостоятельной работы, и материала, предназначенного для организации очной работы в аудитории [Вашик и др. 2017, Ермакова и др. 2018, 2020]. В частности, электронная обучающая среда в нем используется для формирования и совершенствования лексико-грамматических и рецептивных речевых навыков, а в процессе очного профессионального общения учащихся с преподавателем основное внимание уделяется развитию и совершенствованию у инофонов профессионально ориентированных коммуникативных умений творческого характера, что существенно оптимизирует процесс обучения, повышая его эффективность.

Характеризуя методическую целесообразность использования ИКТ в целях организации ПОО РКИ, отметим, что в предшествующие годы очно-дистанционное обучение носило факультативный характер: оно применялось на ограниченном контингенте учащихся и, как правило, в функции поддержки основного – очного – формата обучения. Однако последние полтора года позволили по достоинству оценить реальную эффективность характеризуемых технологий. ИКТ из вспомогательных средств обучения превратились в средства первой необходимости. Ведь организовать учебный процесс в условиях дистанционного обучения эффективно и рационально стало возможно исключительно с помощью электронных образовательных ресурсов, которые позволяют не только накапливать учебные материалы, но и четко их структурировать. К таким ресурсам относятся разнообразные СДО типа Moodle, Google Класса и др., площадки для очного взаимодействия преподавателя и учащихся типа Zoom, BBB, MTeams и др., а также электронные ресурсы, которые используются как для формирования различных компонентов коммуникативной компетенции инофонов, так и для осуществления разных форм контроля: Learning Apps, Quizlet, Miro и т. п.

Можно ли признать опыт использования ИКТ в ПОО РКИ успешным и считать их применение в дальнейшем, в условиях возвращения к преимущественно очному формату обучения,

целесообразным? Отвечая на этот вопрос, отметим, что интерактивность виртуальной среды обучения позволила наладить практически непрерывное внеаудиторное взаимодействие преподавателя и учащихся. Кроме того, увеличился объем работы, которую учащиеся могут выполнять самостоятельно и которая при этом контролируется педагогом, возможно, даже более успешно, чем в условиях очного обучения. И то и другое чрезвычайно важно в условиях отсутствия языковой среды и непосредственного контакта преподавателя и учащихся в аудитории.

Мультимедийность виртуальной обучающей среды позволяет комплексно и взаимосвязанно обучать всем видам речевой деятельности – аудированию, говорению, чтению и письму, увеличивая время на формирование и развитие коммуникативных навыков и умений с помощью богатого арсенала электронных средств, организующих и контролирующих подготовительную работу учащихся.

Гипертекстовость, с одной стороны, дает возможность структурировать изучаемый материал, адаптируя его к коммуникативным потребностям конкретного контингента учащихся и обеспечивая гибкость учебного ресурса, а с другой – обеспечивает непрерывную доступность учебных материалов. Кроме того, возможность интегрировать в курс различные аутентичные материалы, сторонние Интернет-ресурсы делает процесс ПОО интересным и ярким, позволяя готовить будущих специалистов к реальному успешному общению на профессиональные темы даже в условиях отсутствия языковой среды, что соответствует, в частности, компетентностному подходу к обучению.

Качественной основой организации обучения иностранных учащихся гуманитарного профиля профессионально ориентированному общению на русском языке успешно служит, например, Google Класс, так как он синхронизирован со всеми известными компьютерными форматами (Word, Excel, презентациями, иллюстративными материалами, видео- и аудиофайлами), что облегчает предъявление учащимся традиционных средств обучения. Активный словарь, рабочая тетрадь, тексты для чтения и аудирования, материалы для формирования и развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности могут быть загружены на сайт и использоваться как для организации самостоятельной работы инофонов, так и для работы на уроке.

Благодаря Google Формам и различным внешним инструментам, которые интегрируются в Google Класс, круг учебных задач, которые

можно решить дистанционно, существенно расширяется. Так, например, можно организовать разнообразную интерактивную работу с лексическим минимумом урока: закреплять лексику через визуализацию понятий, устанавливая соответствия между термином и определением, работать над лексической сочетаемостью, синонимами, классифицировать лексические единицы с учетом их стилистической характеристики и проч. Подготовка учащихся к чтению и аудированию текста, проверка адекватности понимания ими прочитанного / прослушанного текста тоже могут осуществляться с помощью тестов, созданных в Google Формах или во внешних приложениях. Всё это, а также встроенная в систему инструментов возможность проверки и возвращения учащимся домашних работ (включая комментирование выполненного студентом задания) позволяют преподавателю осуществлять полноценный контроль за самостоятельностью учебной деятельностью учащихся.

Как показала практика, теперь преподаватель практически не ограничен в средствах формирования и развития любых языковых навыков и речевых умений в электронной среде. Даже самый «неудобный» для дистанционного обучения вид речевой деятельности – говорение – можно успешно включить в работу в Google Классе. В качестве выполненного задания иностранный учащийся может представить аудио или видеозапись. Конечно, это не решает задачу обучения спонтанной коммуникации, однако позволяет убедиться, что ученик самостоятельно работал над устными заданиями репродуктивного или репродуктивно-продуктивного характера. На платформе могут быть организованы и разные виды коллективной работы учащихся как наиболее эффективной формы учебного взаимодействия.

Как видим, так называемая эпоха «тотального дистанта» показала, что в настоящее время ИКТ уже не являются средством геймификации и вспомогательным техническим средством обучения. Google Класс позволяет моделировать полноценную виртуальную обучающую среду, в которой преподаватель практически не ограничен в выборе форм представления учебных материалов и может в рамках ПОО РКИ организовать успешную деятельность своих учеников – как самостоятельную, так и «аудиторную».

Таким образом, можно с уверенностью констатировать, что использование ИКТ в ПОО РКИ весьма целесообразно, поскольку позволяет эффективно решать широкий круг учебно-методических задач при условии, что курс организован с учетом актуальных

коммуникативных потребностей конкретного контингента иностранных учащихся.

Список использованной литературы

1. Дунаева Л.А., Клобукова Л.П., Руис-Соррилья Крусате М. Обучение лексике в электронной среде // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сб. науч. и науч.-метод. ст. – Т. 5. – М.: МАКС Пресс, 2009. – С. 318-327.
2. Вашик К., Вешманн Л., Клобукова Л.П. Лингвометодические основы очно-дистанционного профессионально ориентированного обучения русскому языку учащихся экономических факультетов и вузов Германии // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск «Русистика Германии». – 2017. – С. 67-72.
3. Ермакова О.Б., Клобукова Л.П., Чернышенко Е.А. Особенности методики формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся экономического профиля в режиме очно-дистанционного обучения (на материале темы «Организационная структура фирмы») // Язык, литература, культура. Актуальные проблемы изучения и преподавания. Сб. науч. и науч.-метод. ст. – Т. 14. – М.: МАКС Пресс, 2018. – С. 161-183.
4. Ермакова О.Б., Клобукова Л.П., Чернышенко Е.А. Из опыта цифровизации обучения русскому языку иностранных учащихся экономического профиля // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному в цифровую эпоху. М.: Сам Полиграфист, 2020. – С. 14-23.
5. Клобукова Л.П. – 2007 А. Концепция создания нового (пятого) поколения учебных пособий по русскому языку как средству профессионального общения // III Международный конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность». – М.: МАКС Пресс, 2007.
6. Клобукова Л.П. – 2007 Б. Серия нового поколения учебных пособий по русскому языку профессионального общения для иностранных учащихся первого курса гуманитарных факультетов вузов России // Информационно-образовательные ресурсы обучения языку и культуре. Традиции и новации. – М.: МАКС Пресс, 2007.
7. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

МЕДИЙНЫЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Язык отражает все значимые социально-политические процессы и определяет мировоззрение адресантов. Особенно заметны изменения в медийной коммуникации. СМИ влияют на картину мира носителей языка, навязывают им свою точку зрения, создают альтернативную реальность.

Регистраторами актуальных событий, происходящих в мире, являются медийные новообразования. Как справедливо отмечает В.Н. Устюжанин, «в русском языке <...> появилось огромное количество речевых формул и неологизмов» [Устюжанин 2020: 148]. Словообразовательные инновации способствуют интерпретации современных реалий, являются средством эмоционального воздействия на читателей, привлекают внимание носителей языка.

Словообразовательные неологизмы подробно исследованы в трудах Т.А. Гридиной [Гридина 2021], О.И. Дмитриевой [Дмитриева 2019], Л.В. Рацибурской [Рацибурская 2021], С.Н. Цейтлин [Цейтлин 2021] и др.

Так, при создании новообразований узуального происхождения журналисты используют такой чистый аффиксальный способ, как префиксация. В качестве исходных слов довольно часто выступают фамилии ключевых фигур современности: *А вот на Ивановщине есть **Супербайден** – Стас Воскресенский. <...>. При этом пока ещё вроде не путает имена своей жены Светы Дрыги и начальника аппарата Ольги Хасбулатовой, руки у него не трясутся, на лестницах не падает* («ИВАНОВОLIVE». 26.03.21); *В Евросоюзе резко раскритиковали «**анти-Навальный закон**» Путина (заголовок) («24 канал». 05.06.21); <...> Дмитрию Губерниеву прочат дуэт с его «любимой» артисткой Ольгой Бузовой. <...> Впрочем, нельзя сказать, что подписчикам это понравилось, комментарии пестрят не самыми приятными выражениями: «**НедоБузова**»... («78.ru». 23.08.21).* Как видно из примеров, в массмедиа представлены новые существительные с приставками *супер-* с размерно-оценочным значением, *анти-* с семантикой противоположности и *недо-* с семантикой неполноценности. Производные от антропонимов нередко

приобретают негативно-оценочные коннотации в текстах СМИ, являются маркерами современной действительности.

Продуктивным способом узуального словообразования является суффиксация. Она широко представлена в сфере имён существительных. Так, например, развитие информационных технологий обусловило появление в медийной коммуникации словообразовательных инноваций, мотивированных словом *онлайн*: *Я осознал, что вся эта онлайнщина мне на работе надоела и послал её* («LiveJournal». 17.04.20); *Москвичи решили «онлайнить» с курортов* («Seldon.News». 01.10.20); *Лучше уж скромненько онлайненько вручать ежегодно, тем более есть кому* («Т-те.ру». 10.07.21). Отметим, что в составе новообразований на базе лексем *онлайн* могут встречаться такие суффиксы, как *-цин(а)*, *-и-*, *-еньк-*.

В современных медийных текстах широко представлены сложные новообразования. Так, в период пандемии коронавируса инфекции активизировались части *корона-* и *ковид-*: *КоронаВакцинация. Польза или вред?* (заголовок) («КПРФ Москва». 17.06.20); *Коронафашизм: антиковидные митинги уже начались – пойдёте?* («LiveJournal». 26.10.20); *Ковид-афера: Странам ЕС предлагали несуществующие вакцины на €14 млрд* (заголовок) («Rusvesna.su». 22.03.21); *Ковид-кормилец* (заголовок). *Сколько заработали чиновники на временных госпиталях в регионах?* («Наша версия». 02.08.21). Наши наблюдения показывают, что новообразования на базе лексем *корона-* и *ковид-* вызывают, как правило, у людей отрицательные эмоции.

Русская языковая картина мира отражается и в новообразованиях неuzuального характера. Так, в медийных текстах наиболее часто встречаются словообразовательные инновации, созданные с помощью междусловного наложения: *Полигонка сокращений* (заголовок). *Правительство решило ограничиться наиболее скромным вариантом третьего этапа развития Восточного полигона* («Коммерсантъ». 29.09.21) ← *полигон* + *гонка*; *Торжество платформализма* (заголовок). *К концу года количество финансовых платформ, зарегистрированных в реестре ЦБ, может удвоиться* («Коммерсантъ». 22.10.21) ← *платформа* + *формализм*. Как видно из примеров, на конец основы одной лексемы накладывается омонимичное ей начало другого узуального слова. Необходимо отметить, что при данном неuzuальном способе деривации может наблюдаться усечение одного из слов: *От запчастного к общему* (заголовок). *Дефицит автомобилей привёл к падению продаж* («Коммерсантъ». 04.08.21) ← *запчаст(и)* + *частного*; *Узбекитай* (заголовок). *За желанием Ташкента арендовать земли в РФ стоит*

интерес Пекина («Наша версия». 18.10.21) ← *Узбеки(стан)* + *Китай*. Подобные номинации отражают современные реалии, воздействуют на сознание носителей языка.

Распространены в медийной коммуникации словообразовательные инновации, созданные с помощью тмезиса (вставки одного из исходных слов внутрь другого): *Обман зашкаливает* (заголовок). *На этот раз начали появляться фишинговые сайты, имитирующие реальную акцию от банков – бонусы за использование их карты для получения пособий на детей к началу учебного года* («Коммерсантъ». 30.08.21) – *зашкаливает* + *школа*. Кроме того, в подобных новообразованиях активно используются имена собственные и аббревиатуры: *С опаружением графика* (заголовок). *Открытые для полётов Франция и Чехия не вписались в расписание авиакомпаний* («Коммерсантъ». 15.07.21) – *опережение* + *Париж*; *Попытка проРЭДить коррупцию* (заголовок). *<...> в 2018 году муниципальное предприятие «РЭД Автозаводского района» проводило закупки на выполнение дорожных работ по новой схеме* («Зеркало». 15.07.21) – *проредить* + *РЭД* (ремонт и эксплуатация дорог. – *Авт.*). Новообразования, созданные с помощью тмезиса, обладают яркой экспрессивностью, отражают социально значимые события.

В СМИ представлены новообразования, созданные с помощью графической гибридации. В подобных словообразовательных инновациях используется графическое выделение сегмента. Приведём только некоторые разновидности данного способа деривации:

– дефисация: *СПА-сение от ковида* (заголовок). *Термальные источники Кубани помогают восстановиться после коронавируса* («Наша версия». 08.12.20);

– капитализация: *Продуманные варианты* (заголовок). *Выборы в Государственную Думу и Законодательное собрание региона продолжают занимать первую строку в топе главных политических событий года* («Зеркало». 01.04.21); *РОКовой фестиваль* (заголовок). *В разгар пандемии в Липецке открылось двухдневное ковид-фримероприятие Fox Rock Fest* («Наша версия». 27.06.21);

– парентезис: *(Не)доверие к официальной информации о коронавирусе* (заголовок) («Проект коронаФОМ». 17.09.20); *Доктор Зло(бин)* (заголовок). *Начать можно с того, что, по инсайдерским данным, господин Злобин стремительным домкратом подался в бега и уже находится вне пределов Российской Федерации* («Зеркало». 16.09.21);

– голофразис: *Обнаглевшие выходки **ЯЖЕМАТЕРЕЙ**, которым все вокруг должны* (заголовок) («Fishki.net». 03.04.20); ***Яжебата** (заголовок). Китайцы заставили крыс-самцов рожать* («Наша версия». 18.10.21);

– полиграфикация: ***РРовал Батъки** (заголовок). Скандальные реплики Лукашенко в интервью Аскер-заде – «чёрная метка», выданная главе Белоруссии в Кремле?* («Наша версия». 12.01.21); ***QРЕПОСТНЫЕ 21 века** (заголовок). Сразу оговорюсь, что я не против вакцинации* («Новые известия». 30.06.21);

– инетографикация: *Кинофестиваль стран СНГ «**Евразия.DOC**» начал приём заявок* (заголовок) («Российская газета». 23.04.20); ***Репетитор. NET** (заголовок). Каждый четвёртый российский родитель нанимает ребенка репетитора* («Российская газета». 10.02.21); ***Бумаги.net** (заголовок). Ещё две больницы Москвы подключили к ЕМИАС (единой медицинской информационно-аналитической системе. – Авт.)* («Российская газета». 16.04.21).

Новообразования, созданные с помощью графической гибридизации, привлекают внимание адресатов, оказывают на них зрительное воздействие, побуждают носителей языка прочитать статью.

Подводя итог, отметим, что в медийных новообразованиях отражается русская языковая картина мира. Словообразовательные инновации являются вербальными индикаторами изменений в обществе, называют новые реалии окружающей действительности, воздействуют на сознание адресатов.

Список использованной литературы

1. Гридина Т.А. Идиоматика игрового слова: экспериментальные данные // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2021. – № 2. – С. 7-24.
2. Дмитриева О.И. Динамические тенденции неологизации русской глагольной лексики // Национальные коды в языке и литературе. Современные языки в новых условиях коммуникации: сборник статей по материалам Международной научной конференции «Национальные коды в языке и литературе», Нижний Новгород, 12–13 марта 2019 года. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2019. – С. 46-52.
3. Рацибурская Л.В. Актуальные российские реалии в современных деривационных процессах // С любовью к Слову: сборник статей участников Всероссийской с международным участием научной конференции, приуроченной к 80-летию юбилею доктора филологических наук, профессора Людмилы Алексеевны Климковой, специалиста в области лексикологии, диалектологии, ономастики,

словообразования, Арзамас, 09-10 февраля 2021 года / Отв. редактор О.В. Никифорова. – Арзамас: Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», 2021. – С. 421-423.

4. Устюжанин В.Н. Современная языковая ситуация и ее влияние на речевое развитие обучающихся // Язык. Культура. Общество: материалы вузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 26 ноября 2019 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2020. – С. 148-152.
5. Федотова И.Б., Айрапетова Э.Г. Русская словесность: от теории к практике. Пятигорск, 2020.
6. Цейтлин С.Н. К вопросу о словообразовании в русской детской речи // Российский гуманитарный журнал. – 2021. – Т.10. – № 2. – С. 99-110.

Kigel T.

*Bilingual Center "Behazlaha-center", Petah Tikva Israel
e-mail: kigelt@gmail.com*

COMPARATIVE ANALYSIS OF ENGLISH, RUSSIAN, AND HEBREW GREEN IDIOMS

1. The significant similarity between colorative idioms in three languages makes it possible to study them at the first stages of enquiring a new language to increase motivation and help in intercultural communication with more than two languages, the local population. 20% of the Israeli Russian-speaking population, mainly from the former Soviet Union, need to learn Hebrew as the country's official language, and a significant part of them used English as a lingua franca (Ethnologue 2021). The perspectives of studying this semantic group in the globalist 21st century explain many contrastive idioms kinds of research in Russian and other languages: English (Matveeva 2014), Spanish (Bagana& Yercova 2014), etc. In the last decade, a tendency is to comparison not only Russian, English but in addition other closely related, distant, and unrelated languages: German, French, Tatar (Gataullina 2005), German and Chinese (Guz 2010), Japanese (Zavyalova 2011), that concentrated on English GIs (Pp.267-272), and Russian GIs (Pp. 305-307).

Green as one of the three primary colors, is usually analyzed with other colors, but (Kukhareva 2019), Veduta (2019), Surmyatova (2017), Nazirova (2009) devoted to its particular works, and Kulichenko & Korolevskaya (2020, 263-264) identified ten values of GI, considering diversity, semantic polysemy, high symbolism, wide nominative potential in conceptualization the most diverse spheres of reality.

Ancient Bible Colors on Hebrew (צבעים במקרא) have been carefully studied but contrastive linguistic researches about modern Hebrew have not been found. This work completes the gap in Hebrew and trilingual comparative studies.

According to Alymova (2007, 75), the units of the world associative linguistic picture are the associative fields of color that are the name of the concept. The comparison of the associative fields in different languages is a promising direction in the study of the linguistic picture of the world and different linguocultural communities. The main paper's goal as part of the Trilingual Linguocultural Color Project (the article on in red idioms is proceeding), not only to identify Hebrew GI, but also to facilitate L2 acquisition, and its tasks: to analyze the trilingual ZI modern meanings; organize them in associative chains (hereinafter AC), then to microsystems according to their formal or logical-semantic property, and identify non-associative GIs (not included in AC).

2. Materials and procedure.

86 English, 44 Russian, and 38 Hebrew GIs and their interpretations in many lexicographic sources as electronic explanatory and phraseological dictionaries, and the Internet studied by the methods of interpretive, comparative, cultural-linguistic, and semantic analysis.

This paper investigates the following questions: 1. What are the trilingual GI associative chains? 2. What are the trilingual microsystems of associative chains? 3. What are the trilingual extra-associative GIs? 4. How does it compare with other colors (red and blue)?

3. Results

3.1 This part presents 84 English, 44 Russian, and 35 trilingual different meanings of GI united in associative chains (AC) and microsystems.

1. Vegetation chlorophyll color (foliage, grass, etc.): *evergreen* / вечнозеленый / עריר; *green city* / зеленый город/ עיר ירוקה (*city with green solutions*); *green city belt, green zone (environmental protection)* / зеленая зона, зеленый пояс (suburban park-forest zones) / ראות ירוקות (green lungs - rich in vegetation); *greens/ зелень/ ירקות ירוקים* (green vegetables); *green yard/ גינת ירק; greengrocer / зеленицик; зеленое золото* (green gold - forest); *зеленый театр* (green, park, theater).

-Earth, the world in general: *God's green earth / зеленая планета* (the entire planet); *Green Continent / зеленый континент/ יבשת ירוקה* (Australia on five Olympic rings); *Greenland / Гренландия/ גרינלנד Greens /зеленые береты/ ירוקים* (infantry troops).

- gardening, agriculture: *have green fingers, a green thumb* (a skilled gardener); *green winter* (snowless warm winter) *green famine* (a spring,

summer lack of food while the fields have a green cover), *green drought* (a green wintertime cover without desirable pasture species).

2. Health, vitality: *green* (cheerful) *old man*; *memory is green* (strong memory).

- prosperity, success: *green shoots* (positive economy changes), *flourish like a green bay tree* (flourish, prosper).

- luck: *rub of the green* (the more often unfortunate coincidence of circumstances).

-money: *green paper, green stuff (bills)* / *зеленые, зелененькие* / *ירוקים* (nickname for dollar bills with a greenback); *long green* (big money).

3. Raw, unripe, unprocessed, fresh: *green – cheese, wine*(young), *coffee* (unroasted), *cement* (unhardened), *room* (warehouse for semi-finished products; theater relax room); *greenware* (unfired ceramics), *green wound* (fresh wound), *greenstick fractures/перелом по типу зеленой ветки* / *שבֿר ענף ירוק* (incomplete bone fracture).

-youthfulness, inexperience: *green as grass; a little green, the green years* (early years), *a little green, to be green, green fellow* (inexperienced), *greenhorn* (young and inexperienced), *green as a gooseberry* (completely inexperienced), *green horse* (unbroken horse) / *молодо-зелено, зеленая молодежь, зеленый юнец* (ironic, inexperienced, ignorant, frivolous, windy) / *טירון ירוק* (green recruit), *אין לו מושג ירוק* (without a green idea - really inexperience person).

- naivety: *to look through green glasses; be not as green as one is cabbage-looking* (to be not as naive as it seems); *Do you see / Is there any green in my eyes?* (I am not a simpleton); *The grass is always greener on the other side* / *у соседа трава зеленее* / *הדשא של השכן ירוק יותר* (ironic, naive belief in a carefree life, envy). The issue of originality-borrowing of the last idiom in each language deserves a separate study.

4. Environment care: *green movement, politics, party, ideology, revolution, energy, issues, Greentech, Greenpeace* (the world environmental organization), *green minded/ зеленые движение, политика, партия, идеология, революция, энергия, темы, технология, Гринпис* / *פוליטיקה, ירוקים, גרינפיס, אגנדה, טכנולוגיה, מפלגה, אנרגיה*; *greenhouse/ בית ירוק* (ecological and energy efficiency house)/*зеленый дом* (garden center); *greenwash* (misleading information about ecological behavior).

5. Approval, permission, positive, safety (in association with a traffic signal, since green and red are complementary, the most contrasting and visible colors): *green light, give somebody* / *зеленый свет, дать зеленый* / *אור ירוק, לתת אור ירוק*, *אור ירוק*, (free, unhindered movement); 20-21 century's neologisms: *green channel / מסלול ירוק* (the airport free corridor for customs control, in opposite to red, forbidden passage); *Green card / Гринкарта* *גריין*

77אק / (US - residence permit, UK - abroad driving card); *Green marriage* (marriage without formalities); *green lot* (a plot without previous buildings); *Зеленая волна* (Green wave - the list of applicants for a free place at the Higher School of Economics of Russia).

- safety: *Green List* /*зеленая страна*/ ירוקה מדינה (neologisms of coronavirus pandemic epoch – low corona virus danger in opposite to a red, high danger); *green passport*/ דרכון ירוק תו ירוק (green certificate - permission to attend public events etc.); *ירושב ירוק*, עיר ירוקה, (green city, settlement low corona virus danger) ; Ergonomics: *green-zone* / *зеленая зона* / אזור ירוק (economics - acceptable risk ;the best working zone - in opposite to red, risk conditions); *green-zone* / *зеленая зона* / נעילה ירוקה (in stock exchange- lifting shares, positive-negative trend).

6. Negative emotions - anger, irritation, rage, aggression: *go green on someone* / *turn green with anger*/ *позеленеть от злости* (green with anger); *green melancholy*/ *зелёная/ черная тоска* (green, black deep depression).

-jealousness, envy: *green-eyed monster* (Shakespeare association); *green with envy*/ קנאה ירוקה / (черная -белая зависть – black- white envy, black color instead of green: bad-good feelings to another person).

-unhealthiness, malaise: *green about the gills, a little green* (sickly looking/*зеленый* (нездоровый человек), *в глазах зеленеет* (turns green - become bad, sick from fatigue, weakness or excitement).

- psychoactive substances (alcohol and drugs):

-alcohol: *the green fairy* (absinthe) / *зеленое вино* (vodka), *зеленый змей* (alcohol).

- drugs: *green key, green love, green gasoline, green jelly beans* (types of drugs); *green friend, green boy* (drug addict)/ *зелень* (курительная смесь) / ירוקה, ירוק, (cannabis); *עלה ירוק מפלגת* (Green Leaf - Party for legalization of cannabis).

- psychiatric problems: *green devils* / *зеленые* (черные - black) *человечки* (hallucinations, hypothetical aliens).

7. Green object's color: *green cloth, green table* / *зелёный стол* / שולחן ירוק (gambling table).

3. 2 Extra-associative GIs (not included in associative chains)

This section identified 2 English, 1 Russian, and 3 Hebrew extra-associative

GIs with unique meanings are linked to the history and culture of a nation and country.

English: *sea-green incorruptible* (ironic- incorruptible social activist); *hedge between keeps friendship green* (good friendship on distance).

Russian: *парижская зелень* (Parisian greens -rodent extermination powder).

Hebrew: *אשר ירקות* (other vegetables - the Easter song words); *אור ירוק*

Greenline) Israel's actual borders since 1967); *אור ירוק* (green light - the name of a public road safety organization- the only meaning that linked to traffic).

Discussion and Conclusions The following conclusions are based on the examination of numerous GIs.

In the quantitative aspect, English is very rich in GI, Russian and Hebrew GIs follow it. Most GIs are common for three languages, but for example, there are in English unique GIs about vitality and prosperity, in Hebrew linked to Pesach.

Due to world globalization, there are many GIs neologisms about taxes, the stock market, the coronavirus pandemic, that prove the importance of RIs in modern languages and linguistic culture. Some GIs have multiple meanings as *a green room* and acquire recently new meanings as *a green city* (city with plants, ecological city, the city with low coronavirus danger), *green(drug)*, *green zone(vegetation, ecological, economics, ergonomics, coronavirus positive meanings)*.

RIs had been organized within seven microsystems (Vegetation chlorophyll color- gardening - agriculture; Health, vitality; Raw, unripe, unprocessed-fresh-youngness, inexperience- naivety; Environment care; Approval, permission, positive-safety; Negative emotions (jealousness, envy)-unhealthiness, malaise - psychoactive substances (alcohol and drugs)-psychiatric problems; Green object's color) but some GIs, as green-zone, could belong to several microsystems at the same time due to their multiple meanings. There green-red antinomy with the meaning of approval - prohibition, permission - forbidding, positive-negative, danger - safety, no – yes), is a stable and active used. In some equivalent Russian GIs black or lack, color are parallel to GIs.

The historical GIs are characterized by polarized connotations (health, vitality - unhealthiness, malaise), now they acquired earn many positive connotations associated with the rising stocks, environmental movements, safety in the era of the coronavirus.

The research results can be used in translation, L2 teaching, the course of comparative and cultural linguistics, lexicographic, lexicology work. Further research of the green-blue parallel, other colorative idioms in comparing GIs, the didactic use of this material in translation, and teaching L2 for both children and adults are promising.

References

1. Matveeva L.A. Phraseologisms with a color component in English and Russian // Foreign languages: linguistic and methodological aspects. 2014. Issue. 29.S. 178-182.
2. Bagana Zh., Erkova D.N. Spanish in the linguocultural aspect: monograph. Moscow: INFRA-M, 2014.116 p.
3. Gataullina L.R. The role of color designations in the conceptualization of the world: on the material of phraseological units of English, German, French, Russian and Tatar languages. - Ufa, 2005.24 p.
4. Guz, Yu. V. Experimental study of the basic concepts of color: on the material of Russian, English, German and Chinese languages. - 2010.
5. Zavyalova N.A. Phraseological units with a colorative component as a component of the discourse of everyday life in Japan, Great Britain, and Russia. Ural Publishing House. University, 2011.- 320 p.
6. Kulichenko Yu. N., Korolevskaya EM Green symbolism in the phraseological picture of the world: a comparative aspect (based on the material of the Russian, English, German and Italian languages). Philological sciences. Questions of theory and practice. 2020.Vol. 13-8.
7. Kukhareva E.V. SYMBOLS OF COLORS IN THE ETHNIC PICTURE OF THE WORLD OF THE ARABS. Philological sciences at MGIMO. 2019; 17 (1): 97-107.
8. Veduta O.V. Symbolic saturation of the color designation green in English idioms // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2019, vol. 12, no. 3.S. 11-14.
9. Surmyatova Y.V. Stable combinations of words with the color component GREEN in the vidiomatic picture of the world of the German language // Modern science: actual problems of theory and practice. Series "Humanities". 2017. No. 12-2. S. 122-125.
10. Nazirova M. Semantics of the "green" color in the phraseological units of the English, Russian and Tajik languages. Humanitarian sciences. 2009.- S.45-50.
11. צבעים במקרא.
12. https://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A6%D7%91%D7%A2%D7%99%D7%9D_%D7%91%D7%9E%D7%A7%D7%A8%D7%90
13. Alymova E.N. Associative lingua-color picture of the world. Bulletin of SPGU, Ser. 9. Issue 2. Part 2.2007. C.74-77.
14. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. C. 589-597.

Sources

1. Cambridge English – Russian Dictionary.

Лингвоэкология возникла на стыке социальных, психологических и философских наук. Это научное направление получило широкое распространение в современной лингвистике.

Как справедливо отмечает К.С. Дюсупбаева, лингвоэкология представляет собой не только отрасль языкознания, охватывающую проблемы культуры речи, но и, сохраняющую духовную порядочность человека, защищающую его от сквернословия, некультурной, грубой лексики [Дюсупбаева 2014: 86]. Таким образом, миссия лингвоэкологии заключается в сохранении культурных и духовных ценностей общества, повышении интереса к проблеме чистоты языка и речи.

Эколингвистика – необходимая единица общения между языками и языковая поддержка человека и окружающей среды. Наряду с этим язык рассматривается как непрерывное средство взаимодействия человека и природы. Развитие и формирование языка считается экосистемой, а среда – лингвистической концепцией. Лингвоэкология должна продемонстрировать объективное состояние языкового развития. Это необходимо для защиты и сохранения языковой среды социума.

В задачи лингвоэкологии входит сохранение, очищение от различных загрязнений языковой среды, борьба с лингвистическим нигилизмом, а также сохранение чистоты языка.

В лингвоэкологии есть понятие языка-захватчика. Захватывающий язык начинает сужать языковую среду родного языка. Родной язык страдает в своем «доме» на своей «земле». Иностраный язык начинает доминировать в сферах менеджмента, науки и информации. Все это ослабляет информационные, интеллектуальные и познавательные способности языка. Проблема всемирного двуязычия должна была быть решена новой наукой – лингвоэкологией. Основная задача этой науки – сохранить языковую норму, специфику разговорного языка.

По словам некоторых ученых, назначение лингвоэкологии – сохранение языкового многообразия планеты. В настоящее время основная цель лингвоэкологии – сохранение национального языка. Несмотря на все отрицания пуризма, лингвоэкология не отрицает, а поддерживает некоторые сходства между заимствованной и исконной лексикой [Иванова 2007: 43].

Как отмечает И.А. Стернин, «конец восьмидесятых – начало девяностых годов ознаменовались резкой интенсификацией процессов заимствования русским языком иноязычной лексики» [Стернин 2004:

29]. Сейчас, по данным исследований лингвистов, русский язык заимствует более 300 слов в день.

В современном мире социальные сети являются одним из основных источников заимствований англицизмов. С появлением социальных сетей вроде Facebook и ВКонтакте, в разговорной речи появились слова лайк (от англ. like – нравиться), и образованные от него глаголы «лайкать», «залайкать», которые означают, что кому-то понравился ваш пост (post от англ. «запись на странице в социальной сети») и антонимичное им «дизлайкнуть».

С появлением такой социальной сети, как Twitter в русской речи появились слова «твит» (от англ. tweet – «щебетать, чирикать»; сообщение длиной в 140 символов), образованный от него глагол «твитнуть» (написать о чем-либо), существительное «ретвит» (от англ. retweet – «цитирование», «перепубликация»). С распространением социальной сети Instagram в нашу речь «просочились» такие слова, как «фолловер» (от англ. follow – «следовать», русский эквивалент – «подписчик»).

Много новых и ранее не использовавшихся слов вошло в речевой обиход благодаря Интернету. Например, «блог» (от англ. blog – «личный, групповой или общий дневник, опубликованный в Интернете») и образованное от него блоггер) [7, с. 202-203], «месседж» (от англ. message – «сообщение», «письмо»), «хостер» (от англ. host – хозяин), «спам» (от англ. spam – «ненужная адресату информация»), «хакер» (от англ. hacker – «компьютерный взломщик»).

Перечисленная выше лексика чаще всего используется среди молодежи, поэтому можно предположить, что молодые люди являются основными распространителями новых заимствований. Согласно статистическим данным, молодежный сленг на 35 % состоит из иноязычных слов [Нарочная и др. 2009: 86-87].

В разговорной речи молодых людей часто употребляются такие слова, как «гоу» (от англ. go – «идти»), «сори» (от англ. sorry – «извини», «прости»), «окей» (от англ. OK – «хорошо»), «хай» (от англ. hi – «привет», «здравствуй»), «изи» (от англ. easy – «легко»), «бойфренд» (от англ. boyfriend – «возлюбленный», «парень», «молодой человек»), «герлфренд» (от англ. girlfriend – «возлюбленная», «девушка»), «соу-соу» (от англ. so-so – так себе), «тру» (от англ. true – «правда», «верно»).

По данным Е.Ф. Володарской [Володарская и др. 2008: 103], в течение XX в. доля англицизмов в словарном составе русского языка возросла с 2,57% в начале века до 25% в конце. Это свидетельствует о том, что в современной жизни российского общества использование

англоязычных элементов становится нормой как для устного, так и для письменного общения. Проникновение англицизмов в лексико-семантическую систему русского языка на современном этапе характеризуется особым масштабом и интенсивностью, употребление англоязычных элементов становится условно установленной нормой в устной и письменной коммуникации

Англицизмы встречаются не только в сугубо профессиональных сферах (например, в сфере информационных технологий), но и широко используются практически во всех сферах жизни современного россиянина. Однако особую популярность и распространение англицизмы приобрели в рекламе и в средствах массовой информации.

К негативным процессам, происходящим сегодня в русском языке, нельзя относиться равнодушно и безучастно. А таких негативных тенденций достаточно много. В язык буквально «хлынули» новые слова. Многие россияне охотно повторяют новомодные речевые обороты, не понимая порой их истинного смысла. Речь от этого становится бессмысленной. Возникают речевые ошибки.

Что по-настоящему тревожит научное сообщество, так это выпадение из повседневной речи, например, таких чистых, глубоких, имеющих исконно русские корни слов, как «добронравие», «агнец», «град». «Забывание» народом подобных слов обезличивает язык, отнимает у него индивидуальность.

Вместе с тем, бесспорной пользой заимствований мы считаем пополнение словарного фонда языка. По характеру и объему заимствований в русском языке можно отследить пути исторического развития языка, и, как следствие, скрещение русской лексики и фразеологии с другими языками.

Заимствование представляет собой естественный и неизбежный процесс. Как утверждали представители натуралистического направления языкознания, язык, подобно живому существу, рождается, развивается и умирает. И в процессе своего развития он очень чутко реагирует на все изменения, происходящие в обществе.

Чрезмерность, неуместность, необоснованность употребления заимствований, безусловно, наносит вред русскому языку. С другой стороны, заимствование является развитием языковой лексики, и отвергать этот естественный процесс нельзя. Ведь заимствованные слова нужны любому языку. Если бы в них не было надобности, они просто не «прижились» бы в нашем языке.

Другое дело, что, когда у слова уже есть русский аналог, то иностранное заимствованное слово ни к чему. К примеру, зачем нужно

употреблять громоздкое слово «пролонгировать», если в русском языке есть эквивалентное слово «продлить»? А вот слово «фандрайзинг», например, неудобно заменить словосочетанием «процесс привлечения денежных средств и иных ресурсов организацией». В этом случае заимствование необходимо.

Таким образом, массовый характер заимствований и их широкое применение в средствах массовой информации в полной мере отражают особенности процесса интернационализации русского языка. Освоение интернационализмов современным русским языком находит отражение в процессах как узуального, так и окказионального словообразования употребления лексических единиц [Субботина 2011: 36].

Однако такие интенсивные темпы процесса заимствования, такая стремительная адаптация иностранных слов в русском языке не могут не вызывать беспокойства по поводу потери русским языком своего национального колорита и самобытности. В то же время, языку как любому саморазвивающемуся живому организму, как любой устойчивой системе присуща саморегуляция, и, как справедливо отмечает Л.П. Крысин, язык умеет самоочищаться, избавляться от функционально излишнего, ненужного [Крысин 2002].

Вместе с тем, язык нуждается и в нашей помощи, поэтому сегодня забота о чистоте языка и воспитание языкового вкуса – наиважнейшая задача не только для учителя, оратора, писателя, журналиста, учёного-лингвиста, но и для каждого носителя языка.

Таким образом, на основе проведенного исследования можно прийти к следующим выводам:

- В последние годы в нашу жизнь вошли новые явления, а вместе с ними и новые слова. Подобные процессы пополнения словарного запаса заимствованиями происходят во всех современных языках.

- Причины иноязычных заимствований могут быть как лингвистическими, так и экстралингвистическими.

- В наше время поток новых идей, вещей, информации, технологий требует быстрого наименования предметов и явлений, заставляет нас «обертывать» реалии в уже существующие в иностранных языках лексемы. Наблюдается тенденция к приведению словаря русского языка в соответствие с международным стандартом.

- Широкое использование заимствований из английского языка (что объясняется культурными стандартами, привнесенными из Соединенных Штатов через поп-индустрию и компьютерные продукты) приводит к англизации русского молодежного сленга.

• Заимствования могут иметь как конструктивное, так и деструктивное воздействие на современную речь. С одной стороны, они используются для обогащения языка, а с другой – «затмевают» исходную русскую лексику.

• Несмотря на то что заимствование слов является естественным и необходимым процессом языкового развития, тем не менее этот процесс требует определенного контроля с позиций лингвоэкологии.

В заключение приведем небольшой статистический анализ. Анализ научной литературы по исследуемой проблематике показывает интерес ученых к проблеме заимствованной лексики. Так, запрос в поисковой системе научных работ Google Scholar по ключевому словосочетанию «заимствование слов» выдает 53100 научных работ, из коих 25 000 (почти половина) опубликованы за последние 4 года. Приведенные цифры свидетельствуют о том, что интерес в русскоязычной научной среде к исследуемой теме достаточно высок.

Данный факт, безусловно, подтверждает актуальность проведенного нами исследования, теоретические положения которого могут лечь в основу современных исследований, предпринятых в русскоязычной научной среде.

Список использованной литературы

1. Володарская Е.Ф. Заимствования как отражение русско-английских контактов / Е.Ф. Володарская // Вопросы языкознания / редколлегия: Ю.Д. Апресян, А.В. Бондарко, В.А. Виноградов, В.Г. Гак, В.З. Демьянков, В.М. Живое, А.Ф. Журавлев, Е.А. Земская, Ю.Н. Караулов, А.Е. Кибрик (зам главного редактора), М.М. Маковский (отв. секретарь), А.М. Молдован, Т.М. Николаева (зам главного редактора), Ю.В. Откупщиков, О.Н. Трубачев (главный редактор), А.М. Щербак. – М.: Наука, 2002. – № 4. – С. 96-118
2. Дюсупбаева К.С. Лингвоэкология и иностранные слова / К.С. Дюсупбаева // Наука и мир / редколлегия: С.А. Мусиенко (гл. редактор), О.А. Воронина (отв. редактор), Л.В. Лукиенко, А.В. Мусиенко, В.В. Боровик, Е.И. Дмитриева, А.В. Валуев. – Волгоград: Научное обозрение, 2014. – № 5 (9). – Т. II. – С. – 86-88
3. Иванова Е.В. Цели, задачи и проблемы эколингвистики / Е.В. Иванова. – Текст : электронный // Прагматический аспект коммуникативной лингвистики и стилистики: сборник научных трудов Челябинского государственного университета / Отв. ред. Н.Б. Попова. – Челябинск, 2007. – С. 41-47
4. Крысин Л.П. О русском языке наших дней (Изменяющийся языковой мир) / Л.П. Крысин. – Текст : электронный. – Пермь, 2002. – 256 с.
5. Нарочная Е.Б., Шевцова, Г.В. Иноязычные слова в современной российской публицистике / Е.Б. Нарочная, Г.В. Шевцова // Язык и культура. – 2009. – № 4. – С. 84-97.

6. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
7. Стернин И.А. Общественные процессы и развитие современного русского языка: Очерк изменений в русском языке конца XX века / И.А. Стернин. – Воронеж, 2004. – 73 с.
8. Субботина М.В. Тенденция к интернационализации и современные деривационные процессы/ М.В. Субботина. – Текст : электронный // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2011. – №3 (1). – С. 349-355

Ю.С. Михайлова

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: Yuliyayuliya20133102@mail.ru*

ИСТОРИЯ, ОСНОВЫ И ФУНКЦИИ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА

С возникновением государства появились определенные правила поведения и общения людей, регулирующие жизнь в обществе. Данные правила и принципы также обуславливают взаимоотношения людей в различных жизненных обстоятельствах: в семейном общении, в рабочих отношениях, в общении с друзьями, с незнакомыми людьми, в высшем обществе, в отношениях со старшим и младшим поколениями, с руководством и подчиненным и т.д.

Данные нормы поведения и общения получили название «этикет» (от французского слова, которое обозначает «ярлык, этикетка»). Если человек соблюдает правила этикета, он причисляется к сфере культурных и воспитанных людей; также и наоборот: за несоблюдение норм и правил этикета, человек перестает считаться культурным и начинает слыть невоспитанной, невежественной, грубой личностью.

Будучи важнейшей частью каждой самобытной культуры и национального языка, речевой этикет каждого народа обладает своей яркой спецификой. Так, у различных народов можно встретить свои правила и нормы речевого этикета, при этом в каждом этикете найдутся определенные черты сходства, например, правила приветствия и прощания, нормы общения со старшими и со сверстниками. Жители различных стран в основу речевого этикета клали свои правила нравственного поведения, морали и ценностей, что нашло свое отражение в их культурных и бытовых особенностях.

Считается, что родиной речевого этикета является Италия, но само слово *этикет* в современном значении употребляется с тех пор, как французский король, Людовик XIV, устраивая приемы при

королевском дворе, вручал гостям карточки, где были указаны определенные принципы и нормы поведения, которые должны были соблюдать гости. Данные карточки дали название этикету, поскольку именовались «этикетками». Правила этикета при общении с высокопоставленными членами общества продолжили развиваться и совершенствоваться в мирное время, когда войны начали прекращаться, развивалась культура, искусство и образование.

На Руси при царском дворе действовали определенные правила поведения и общения, которые сформировались к XV – XVI столетиям в своде законов под названием «Домострой».

Данный кодекс регламентировал жизнь общества, будучи сводом норм поведения. Он был посвящен правилам общения и нравственного поведения людей в быту, в семейной жизни, а также включал в себя раздел, связанный с религией. Также «Домострой» содержал наставления и поучения в области духовной и мирской общественной жизни, которая подчинялась религиозным и нравственным законам. Советы, собранные в книге, регулировали жизнь русского народа.

Дальнейшее развитие речевого этикета в России связывают с правлением Петра I. Он преобразовал уклад русского народа на манер западного. Одним из важных достижений Петра I в данной сфере было введение женщины в общественную жизнь, благодаря чему и появился этикет во взаимоотношениях мужчины и женщины, в который были включены особые правила поведения и общения в обществе, а также обязанность спутника ухаживать за своей спутницей. В настоящее время этикетное поведение молодого человека по отношению к женщине также является важнейшей нормой этикета.

Данные преобразования несомненно отразились и на повседневной речи. Люди начали использовать определенные речевые формулы вежливости: различные слова или сочетания слов, которые регулируют нормы речи человека в различных речевых ситуациях, помогают показать уважительное отношение к собеседникам. Культура речи человека помогает ему определиться с выбором различных форм, которые соответствовали бы речевым ситуациям.

Так, после нововведений Петра I, связанных с принятием европейского стиля поведения, в русском языке в XVIII веке появляется уважительное обращение на «Вы» к старшим и малознакомым людям, которое также пришло в наш язык из Европы и обозначало вежливое и уважительное отношение к собеседнику.

Также в истоках зарождения русского речевого этикета лежит история русского языка, когда и речевому этикету, и этикету в целом придавался особый ритуальный смысл, заключающийся в том, что для

человека слово имело необыкновенную магическую силу, поэтому и речь людей могла оказывать особенное влияние на животных, на общество и на все, что окружало человека. Некоторые пережитки данного состояния сохранились и в повседневной речи людей, составляя устойчивые магические и традиционные пожелания, которые теперь воспринимаются обществом как слова вежливости. В русском языке встречаются такие пожелания, как: «спасибо» (от «спаси Бог»), «благодарю» (от «дарить благо»), «здравствуйте» (от «будьте здоровы») и т.д.

В связи с тем, что для русского этикета является характерным большой языковой выбор, зачастую бывает сложно подобрать правильные слова в общении с различными группами людей, так как в большинстве случаев необходимо использовать слова для нейтрального, эмоционально ненагруженного выражения.

В книге «Речь и этикет» В. Е. Гольдина дается определение слову «этикет», взятое из специального "Словаря по этике" (М., 3981): "ЭТИКЕТ (фр. Etiquette – ярлык, этикетка) – совокупность правил поведения, касающихся отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда)" [В.Е. Гольдин 1983].

Действительно, свое отношение к другим людям человек показывает с помощью своих манер, поведения, в том числе речевого поведения и речевого этикета.

Н. И. Формановская в своей книге «Речевой этикет и культура общения» дает следующее определение речевому этикету: «Этикет и речевой этикет – это принятые в том или ином обществе, кругу людей правила, нормы поведения, в том числе и речевого поведения (в соответствии с распределением социальных ролей в официальной и неофициальной обстановке общения), которые, с одной стороны, регулируют, а с другой стороны, обнаруживают, показывают отношения членов общества по таким примерно линиям: свой – чужой, вышестоящий – нижестоящий, старший – младший, далекий – близкий, знакомый – незнакомый и даже приятный – неприятный» [Формановская 1989: 156].

Существуют ли признаки речевого этикета, определяющие факторы его формирования? Согласно мнению Л.А. Введенской, соблюдая правила речевого этикета, также необходимо учитывать индивидуальность партнера, с которым происходит общение: важно учитывать социальное положение человека в обществе, его возраст, пол, профессию и даже его характер. Также, необходимо брать в учет ситуацию и обстановку, в которой происходит общение: это может

быть деловая встреча, презентация, собрание, совещание или же неформальная обстановка, например, какая-либо торжественная встреча.

Речевой этикет выполняет множество функций в процессе коммуникации. Для того, чтобы понять его сущность, необходимо иметь представление и о функциях речевого этикета.

В различных лингвистических источниках выделяют разнообразные функции этикета. Одной из важных функций речевого этикета является социативная функция (устанавливающая контакт между людьми). Благодаря данной функции собеседники устанавливают контакт друг с другом, что способствует началу общения.

Различные специалисты выделяют следующие аспекты в акте коммуникации: собственно коммуникативный (заключается в способах приема и передачи фактов) и регулятивный аспект (управление процессом передачи информации). В связи с данными аспектами выделяют некоторые способы анализа контактоустанавливающей функции: 1) формирование контакта между собеседниками на начальном этапе общения; 2) сохранение установленного контакта в процессе коммуникативного акта; 3) окончание общения на заключительном этапе общения. В каждом из данных случаев необходимо соблюдать правила и нормы этикетного общения.

С социативной функцией объединяют функцию обращения к своему собеседнику (призывная, апеллятивная функция). Данная функция тесно связана с конативной (функция, с помощью которой собеседник в процессе общения ориентируется на роль и позицию человека). Также при этикетном общении используется и волюнтаривная функция (призывно-побудительная), при которой собеседник может изъявить волю при общении с другим человеком. Ее проявление можно при просьбе, приглашении, при совете или приглашении собеседника. Заключительная функция, которую мы выделим, носит название эмотивная. Она используется в процессе этикетного общения, но не является обязательной, поскольку собеседники выражают некие эмоциональные отношения в момент речевого акта, но не во всех единицах речевого этикета.

Н. И. Формановская выделяет шесть групп специализированных функций речевого этикета: контактную функцию, функцию вежливости, регулирующую, функцию влияния, апеллятивную, а также эмоционально-экспрессивную функцию.

Фатическая функция речевого этикета (контактная) – это функция установления, поддержания или фиксации контакта и связи между собеседниками, в зависимости от ситуации общения. Даже при прощании друг с другом собеседники устанавливают возможность дальнейшего взаимодействия.

Следующей из функций, выделенных Н. И. Формановской, является функция вежливости – она связана с вежливым поведением при общении собеседников, в проявлении уважения друг к другу.

Регулятивная (регулирующая) функция этикета регулирует характер отношения между собеседниками, группами людей, членами коллектива, то есть она также связана со всеми проявлениями речевого этикета.

Благодаря императивной функции общения (функции влияния), устанавливается реакция собеседников, которая может быть как вербальной, так и невербальной.

Апеллятивная функция – это функция привлечения внимания собеседника, она тесно связана с другими функциями, особенно, и императивной, поскольку, привлекая внимание, мы осуществляем некое влияние на человека.

Последнюю функцию, эмотивную, (эмоционально-экспрессивную) Н. И. Формановская выделяет как факультативную, потому что данная функция не всегда проявляется в ситуациях общения. [Формановская 1982].

В связи с тем, что различные слова речевого этикета неоднократно повторяются в речи людей, они приобретают вид устойчивых выражений, неких формул этикета, которые не приходится составлять заново при различных речевых ситуациях: наоборот, зачастую люди используют готовые устойчивые выражения и слова, заложенные в их языковом сознании.

Так, речевой этикет возникает с развитием государства и общества, меняется под воздействием различных исторических событий, но с момента своего существования является важным средством, которое регулирует речевое поведение людей и вбирает в себя положительные черты общения в обществе.

Таким образом, учитывая факторы, формирующие составляющие речевого этикета, следуя принципам и стандартам речевого этикета, соблюдая необходимые для общения правила, возможно добиться положительной реакции собеседника, благоприятной обстановки для общения, но при этом важно правильно ориентироваться в ситуации общения и стремиться к образцу, установленному этикетом, сложившемуся в общественном сознании.

Список использованной литературы

1. А. Введенская, М. Н. Черкасов, «Русский язык и культура речи», Ростов на Дону, «Феникс», 2011.
2. Акишина А.А., Акишина Т. Е. «Этикет русского телефонного разговора.» М., 1990.
3. Акишина А.А., Формановская Н.И. «Этикет русского письма. М.: Просвещение» 1981.
4. Балакай А. Г. «Словарь русского речевого этикета.» Проспект. Новокузнецк, 1993.
5. Богданов В.В. «Речевое общение.» Л., 1990.
6. Вдовина Е.В. «Поздравление и пожелание в речевом этикете: концептуальный и коммуникативный анализ.» канд. филол. наук / Е.В. Вдовина. М., 2007.
7. Виноградова Т.Ю. «Специфика общения в Интернете. Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект» / Т.Ю. Виноградова. – Казань, 2004.
8. Голошубина О.К. «Нормы речевого этикета в интернет-коммуникации (на примере речевого жанра «разговор в мессенджере»)» // Молодой учёный №8 – М, 2014
9. Гольдин В.Е. «Обращение: теоретические проблемы.» Саратов, 1987.
10. Кибенко, Э. В. Комплексный анализ слова «здравствуй» / Э. В. Кибенко, С. Э. Серасхова. — Текст: непосредственный // Юный ученый, 2016.
11. Национально-культурная специфика речевого доведения. М., 1977.
12. Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР. М., 1982.
13. Орлова Н.А. Реализация обучающего и воспитательного потенциала русского танца в преподавании русского языка как иностранного // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2015. С. 129-132.
14. Орлова Н.А., Агоева Ю.В. Игровые технологии в обучении детей-билингвов // Русскаяязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы X Международной научно-методической конференции. 2018. С. 83-87.
15. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
16. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
17. Петренко А.Ф., Беккаревич М.А. Комический пафос как элемент жанровой поэтики пьесы А. Вампилова "Старший сын" // Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2019. С. 158-162.
18. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Комизм характеров в фельетонах М.А. Булгакова // Университетские чтения – 2021. Ч. 6. Пятигорск, 2021. С. 170-175.

19. Федотова И.Б. Русские народные песни как этнопедагогический ресурс воспитания // Евразийская лингвокультурная парадигма и процессы глобализации: трансфер культур, русско-кавказские связи. Материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 113-119.
20. Федотова И.Б. Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях // Вестник ПГЛУ. 2-11. № 3. С. 294-299.
21. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
22. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 84-89.
23. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

А. Муратова

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: altushka22@yandex.ru*

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Всем нам известно, что язык – это окно в мир любой культуры. Лю Еихун говорил, что русская и китайская культура имеют совершенно разные истоки и основы. Он утверждал, что все пошло еще из истоков, из приверженности к какой-либо религиозной группе. Ведь лексические единицы формировались в самом начале становления языка, и основой для их формирования были различные религиозные писания и тексты. Конечно, мы можем и согласиться, и не согласиться с мнением мыслителя, однако данная статья направлена на выявление схожестей и различий в русский и китайской фразеологии.

Итак, что же такое фразеологизм с точки зрения русского языка?

Фразеологизм – это воспроизводимый в речи оборот, построенный по образцу сочинительных и подчинительных словосочетаний, обладающих целостным значением и сочетающихся со словом. Данное определение одинаково относится к обоим языкам.

С точки зрения семантической слитности они различаются:

1) фразеологические сращения (идиомы).

Фразеологические сращения с абсолютной семантической спаянностью частей, значения составляющих их слов не выводят целостного значения сращений (в некоторых случаях они являются устаревшими словами или же архаизмами). Таким образом, лексическое значение не поддаётся изменению. Например: благим матом, за тридевять земель, очертя голову, сломя голову и другие.

2) фразеологические единства

Они обладают наименьшей целостностью, чем предыдущие. В данном случае значение выражения мотивировано несколькими значениями других компонентов оборота. Чаще всего на помощь приходят стилистические приемы: метафора, гипербола, лилола и другие. Они интересны именно своей образностью и метафоричностью. Например: дышать на ладан, менять шило на мыло, держать быка за рога и другие.

1) фразеологические сочетания

В данном случае в состав сочетания входят два типа слов: свободные и несвободные. То есть во фразеологических сочетаниях слова наделены неодинаковой семантической полноценностью. Персональное значение слова в таких оборотах уловить и установить достаточно сложно. Например: зеленая скука, кромешная темнота, навострить уши, закадычный друг и другие.

Стоит отметить, что к фразеологизмам могут относить не только вышеперечисленные понятия, но и идиомы, пословицы, поговорки, грамматические фразеологизмы и прочее.

В общем, существует две точки зрения на эту проблему, которые чётко обозначил Ожегов С. И. в работе «О структуре фразеологии»: Понятие фразеологии в широком и узком смысле. К фразеологии в широком смысле традиционно относят пословицы, некоторые поговорки, крылатые выражения, идиомы, устойчивые формы и другие; а в узком смысле традиционно относят только идиомы, лексические номинативные единицы языка [29, с. 35].

Что касается понимания фразеологизма в китайском языке, то оно также не является однозначным. Для четкого определения с точки зрения китайского языка, обратимся к самому известному исследователю фразеологии Китая Ма Гофаню (马国风). Он утверждает, что фразеологизм есть устойчивое лексическое единство. Конечно, классификация китайских фразеологизмов очень богата и разнообразна.

Они делятся на следующие понятия:

1) Чхэньюй

Чхэньюй - это устойчивое фразеологическое сочетание, построенное по нормам древнекитайского языка, семантически целостное, с обобщенно-переносным значением. Чхэньюй является членом предложения. В китайском языке их численность составляет около 50 тысяч. Происхождение данных фразеологических сочетаний достаточно разнообразно. Они возникли:

1. Из устной речи

Это такие выражения, кот. Широко использовались в устной речи и перешли в письменную. Например: 欢天喜地 – испытывать чрезвычайное наслаждение; быть в восторге и т.д.

2. Из древних книг

Фразеологизмы, которые вошли в употребление из памятников литературы. Они делятся на 2 вида: резюмирующие суть рассказа и резюмирующие исторические сказания. Например: 愚公移山 – свернуть горы, преодолеть препятствия (первый тип). 完璧归赵 – вернуть нефрит в сохранности в царство Чжао = вернуть что-то законному владельцу (второй тип).

3. Иностранное заимствование

Это те фразеологизмы, которые вошли в китайский оборот после перевода каких-либо тактов. Например: 象牙之塔- башня из слоновой кости, удаленность от суетного мира (франц.)

4. Новые чхэньюй, или чхэньюй-неологизмы

Появляются из произведений современных авторов, из полит. лозунгов, из народного творчества. Например: 推陈出新 – на основе критического подхода к старому развивать новое, обновляться.

2) Яньюй

Яньюй – народные речения (поговорки, пословицы). Большинство из них состоит из двух предложений. Некоторые яньюй используются достаточно широко.

Сходство яньюй и чхэньюй состоит в том, что они отличаются единством целостности и смыслового содержания, а также они усиливают живость и выразительность языка.

Яньюй часто делятся на две части, иногда их части представляют собой параллельные конструкции. Типичным является отсутствие личных местоимений, отсутствие лексических повторов. Употребляются главным образом в устном общении. Например: 种瓜得瓜、种豆得豆 – что посеешь, то и пожнешь.

3) Сехоуюй

Это особая разновидность народных изречений, состоящих из двух частей: первая часть представляет собой сравнение, а вторая служит разъяснением к сравнению. Члены недоговорки соотносятся

как своего рода загадка, иносказание (первый член) и ответ на загадку, раскрытие иносказания (второй член). Как видно, первый член недоговорки называют по-разному: или сравнением, или иносказанием.

Сехоуэй состоит в делении на две половины; объединенный из двух частей фразеологизм называется сехоуэй (в переводе кой). — это один из видов фразеологизмов, особенность которых «речение с усеченной концовкой».

Речения с усеченной концовкой имеют ярко выраженный национальный колорит, обладают глубокой жизненностью. Эти фразеологизмы имеют юмористический колорит, заставляют задуматься о важных вещах, при этом они распространены в среде простого народа. Несмотря на то что речения с усеченной концовкой очень редко встречаются в письменных памятниках древности, они широко распространялись в народной среде, и их сохранилось немало. Например, цитируемая известным писателем Цянь Дасинем фраза «千里送鹅毛，礼轻情意重» («дорог не подарок, а внимание»).

Сехоуэй недоговорка-иносказание в своей полной, синтаксически завершенной форме четко делится на две части: иносказание, основанное на сравнении, — это иносказание, основанное на сравнении. Таким образом, и истолкование, раскрытие иносказания. Двучленный характер речений данного типа предопределяет возможность их употребления в двух форм: полной и усеченной. Но надо сказать, что, несмотря на название, она часто употребляется и в полной форме. Например: 哑巴吃黄连 — (有苦说不出) - немой есть желтый лотос (невозможно спорить/непроизносимая тайна)

4) Привычное выражение/ идиома (惯用语)

惯用语 - это устоявшееся привычно используемое выражение, оно обычно имеет трехсложную форму, отличается высокой образностью, при этом имеет гибкую структуру. Обычно стилистический эффект подобных выражений достигается за счет семантических трансформаций на основе метафоры. Например: 安乐窝 - райский уголок; 白日梦-бесплодные мечты

5) Крылатые выражения, цитраты, афоризмы (警句)

Афоризм лаконичной, отточенной форме, отличающаяся меткой выразительностью и явной неожиданностью. Как и поговорка, афоризм не доказывает, — это обобщенная, глубокая мысль автора, выраженная в не аргументирует, а воздействует на сознание оригинальной формулировкой мысли, он всегда содержит более того, что сказано непосредственно. Его истинный смысл раскрывается в

результате размышления. От пословицы афоризм отличается наличием определенного, точно известного автора.

Для афоризмов характерны полнота и завершённость смыслового содержания, краткость и отточенность словесного выражения. Многие афоризмы китайского языка, будучи дидактическими изречениями литературного характера, написаны на языке вэньянь и нередко включаются китайскими филологами в словари чхэньюев.

Таким образом, рассмотрев фразеологизмы с точки зрения русского и китайского языков, мы можем сделать вывод, что в русском и китайском языках понятия фразеологизма похожи. Фразеологизм – лексически неделимое, устойчивое в своей структуре и составе, целостное по значению словосочетание с эмоциональной оценкой и глубоким идеологическим коннотациям. И у них общие особенности: устойчивость, воспроизводилось, целостность значения фразеологизма. Однако, стоит акцентировать внимание на том, что с точки зрения деления на группы китайские фразеологизмы имеет более развернутую классификацию. Более того, по примерам мы поняли, что китайские фразеологизмы имеют четкую структуру и ограниченное количество элементов в составе одной конструкции, когда русские фразеологизмы не ограничены по своей структуре.

Анализируя все вышесказанное, хочется сделать вывод, что несмотря на схожести, фразеологизмы в русском и китайском языках не могут быть равны, потому что любой язык, как и его лексика, опирается на свою историю, традиции и культуру, что служит самым главным дифференциальным признаком.

Список использованной литературы

1. Большой русско-китайский словарь [Электронный ресурс]. – URL: <https://bkrs.info/> (дата обращения: 21.11.2021).
2. Виноградов В. В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины / В. В. Виноградов. Ленинград: Изд-во Ленингр. ордена Ленина ун-та, 1946. – 190 с.
3. Калинин, О.И. Курс лекций по стилистике китайского языка : учебное пособие / О.И. Калинин, Л.А. Радус. — Москва : ВКН, 2017. — 344 с. — ISBN 978-5-7873-1115-0.
4. Лекант, П.А. Современный русский язык : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Филология" / [П. А. Лекант и др.] ; под редакцией П. А. Леканта. - Изд. 4-е, стер. - Москва : Дрофа, 2007 (Можайск (Моск.обл.) : Можайский полиграфкомбинат). - 557, [1] с.; 22 см. - (Высшее педагогическое образование).
5. Ма, Гофань. Очерки по фразеологии / Гофань Ма. – Ляонин: Изд-во «Ляонин», 1959. – 51 с.

6. Орлова Н.А., Агоева Ю.В. Игровые технологии в обучении детей-билингвов // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы X Международной научно-методической конференции. 2018. С. 83-87.
7. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
8. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
9. Петренко С.А. Оппозиция "трудолюбие – лень" в зооморфных паремиях английского языка // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы XII Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. 2020. С. 186-191.
10. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Антропоцентричная зооморфная метафора "lame duck"/"хромая утка" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2021. С. 129-133.
11. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
12. Петренко Т.Ф. Функции визуализации в литературных текстах // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2014. № 2. С. 172-176.
13. Розенталь Д. Э. Фразеологический словарь русского языка / Д. Э. Розенталь, В. В. Краснянский. – Москва: Оникс [и др.], 2008. – 415 с.
14. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – Москва, 1976. – 337–338 с.
15. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
16. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 84-89.
17. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

Г.С. Мхитарьян, А.Ю. Багиян
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: mkhitaryan.gs@mail.ru, alexander.0506@mail.ru

ЭКВИРИТМИЧЕСКИЙ ПЕСЕННЫЙ ПЕРЕВОД: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ

В самом общем значении эквиритмический перевод – это переводческая адаптация текста, сохраняющая ритмическую структуру оригинала. Очевидно, что работа переводчика в таких исходно заданных рамках требует готовности к решению широкого спектра проблем. К такому типу перевода можно обращаться при адаптации различных ритмизированных текстов, и если раньше преимущественно эквиритмический перевод использовался в случаях работы с поэзией, то сейчас особую популярность набирает эквиритмический песенный перевод. На сегодняшний день в российском переводоведении методологическая база эквиритмического песенного перевода не разработана (на данном этапе нами предпринята только попытка описания некоторых приемов такого перевода [см. Мхитарьян 2021]), что свидетельствует о необходимости подробно рассмотреть основные аспекты такого вида переводческой деятельности.

1. Высокая сложность эквиритмического перевода как процесса деятельности переводчика

О тяжелой задаче переводчиков-эквиритмистов говорят все лингвисты, посвятившие свои работы анализу такого вида перевода [Крашенинникова и др. 2019; Самохина 2012 и др.]. Более того, с позицией «невозможности» фиксации всех аспектов оригинала в интерпретированном тексте отчасти согласен и признанный мастер перевода С. Маршак: «Перевод стихов – высокое и трудное искусство. Я выдвинул бы два – на вид парадоксальных, но по существу верных – положения. Первое: перевод стихов невозможен. Второе: каждый раз это исключение» [Крашенинникова и др. 2019: 229]. Солидарен с ним и другой гений переводческой мысли Б. Окуджава, в интервью Д. Бернардини заявивший, что его переводы «никогда не были эквивалентны оригиналу», ведь, по его мнению, можно сделать лучше, можно сделать хуже, но невозможно достичь полного эквивалента» [Чайковский 2014: 152-153].

На наш взгляд, выполнение эквиритмического *песенного* перевода – задача, «по умолчанию» еще более трудная. В первую очередь, это обусловлено рядом ограничений, изначально принимаемых

переводчиком, результатом деятельности которого должна являться не просто интерпретация текста оригинала с сохранением смысла, но такая его адаптация, которая, как минимум, соответствовала бы его ритмике.

В своем труде Й. Фрэнзон [Franzon 2008: 390] представляет таблицу, заслуживающую внимания, в которой рассматривает способы достижения трех «соответствий», необходимых в случае образцового эквиритмического перевода: просодического, поэтического и семантико-рефлексивного соответствий, которые соответственно выражают себя через следование мелодии, структуре и экспрессии оригинала. Согласимся с позицией исследователя, что технически главным в эквиритмическом переводе является соответствие в переводе просодии (не ударений в словах как таковых, а следование ударению оригинала – зависящему от ритма – в строках песен). При этом стремление к максимальной реализации других указанных соответствий, на наш взгляд, является неким мерилом того, насколько ответственно переводчик подходит к своей деятельности. Поясним мысль: при переводе, например, интернациональных хитов на русский язык благодаря силлабо-тонической структуре как оригинала, так русскоязычного кавера, обусловленной принятыми мировыми «стандартами» написания музыкальных композиций с установленными («общепринятыми») вариациями деления на такты, соблюсти чередование ударных и безударных слогов – задача сама по себе не настолько трудная. Сложность перевода многократно усиливается тогда, когда в готовую просодическую структуру необходимо «поместить» оригинальные смыслы, оригинальные слова, оригинальное количество слогов и т.д. В процессе выполнения такого перевода у его создателя непременно возникает вопрос выбора: неизбежные жертвы тем или иным компонентом иллюстрируют приоритеты, избранные переводчиком.

2. Спорность цели перевода и неясность критериев оценки результата

Как справедливо отмечает О. Петрова, тексты в принципе довольно редко бывают изначально адресованы человеку, говорящему на другом языке, и поэтому «авторы чаще всего вообще не думают о возможности их перевода для представителей другой культуры», что в свою очередь объясняет несовпадение цели создания текста и цели создания перевода [Петрова 2009: 121]. Кроме того, для переводоведения константной актуальностью обладает вопрос подхода к переводу – вопрос понимания цели перевода и, как следствие, представления о его финальном продукте. Так, по мнению И. Самохиной, в процессе переводческой деятельности возникает

проблема буквального («word-for-word»), вольного («sense-for-sense») и верного («faithful») переводов [Полилова 2018: 117], а А. Паршин, представляя анализ по признаку характера и качества соответствия текста перевода тексту оригинала, выделяет следующие типы перевода: вольный (свободный) перевод, интерпретация, адекватный перевод, точный (правильный) перевод [Паршин 1999]. Таким образом, в переводческой среде довольно явно прослеживается факт неопределенности общего представления о том, какой цели должен (не «может») служить перевод и каким должен являться его результат – отражающим слова, передающим смыслы или воздействующим определенным образом на эмоции.

Вопрос о том, какова цель эквиритмического песенного перевода, является, пожалуй, краеугольным – от ответа на него, как и от пресловутого камня, лежащего в основании строения и определяющего расположение здания, зависит весь итог переводческой деятельности. В основном, спорность вопроса также заключается в определении приоритетности основных его компонентов – в случае эквиритмического перевода, на наш взгляд, это лексико-семантический, прагматический и вокальный компоненты. То есть прежде чем приступить к адаптации текста на языке приема переводчик должен определиться с позицией относительно того, какую цель он преследует: максимально сохранить текст оригинала, используя те же или эквивалентные слова, создать своим переводом то же впечатление у слушателя, которое вызывал оригинал, или сделать перевод, который «просто хорошо звучит». Разумеется, все перечисленные компоненты связаны, что, скорее, осложняет задачу, нежели облегчает ее – у переводчика зачастую нет возможности выбрать тот вариант адаптации, который удовлетворяет всем трем критериям в равной степени, а изменение варианта перевода непременно ведет к смещению баланса этих компонентов: один вариант может хорошо звучать, но не доносить нужную эмоцию, другой – впечатлять слушателя в нужной мере, но быть далеким от оригинального средства выражения заданной эмоции, а третий может отлично справляться как с сохранением лексики, так и с передачей прагматического значения, в нее заложенного, но в точки зрения благозвучия или вокала быть совершенно неприемлемым. При этом недостижимость идеала в виде «художественного тождества перевода и подлинника», по оптимистичному выражению В. Полиловой, «не мешает переводчикам искать способы максимального [к нему – *вставка наша, Г.М., А.Б.*] приближения» [Полилова 2012: 139].

Переводчики не находят общей позиции в том, что ставить во главу угла – соответствие цели перевода, и тогда критерием его качества будет оценка перевода по шкале адекватности, или соответствие тексту оригинала, и тогда основным критерием для оценки становится эквивалентность [Теремкова 2017: 176]. Б. Окуджава в качестве мерила того, насколько хорошим является тот или иной перевод, говорил, что «когда говорят о каком-нибудь переводе, что он хорош, это значит, что он достаточно точно выражает мысль подлинника, и не более того» [Бернардини 2013: 121], при этом современные исследователи резонно задаются вопросом: «Всегда ли "точный" перевод означает "хороший"»? [Мошонкина 2009: 139].

Возвращаясь к критериям идентичности и адекватности как показателям качественности перевода, отметим, что в целом наша позиция в вопросе корректности их выделения как «объективных» критериев качества совпадает с мыслями, изложенными в статье О. Петровой, где исследователь вполне резонно замечает, что «понятие "адекватность" настолько расплывчато и неопределенно, что вряд ли может служить критерием какой бы то ни было оценки», а идея оценивать качество перевода, отталкиваясь от любого из этих двух означенных критериев, «утопична», так как исходит из не имеющей места в реальной жизни абстрактной идеи, которую можно сформулировать так: «текст оригинала и текст перевода должны в идеале соотноситься так, чтобы каждый получатель перевода мог найти в переводе все то, что он нашел бы в оригинале, владел он исходным языком и будь он знаком с культурой, в рамках которой создавался текст» [Петрова 2009: 120]. Рассмотрение эквивалентности и адекватности как объективных критериев качества перевода невозможно уже потому, что они субъективны уже по своей сути, так как завязаны на индивидуальном представлении реципиента о соответствующих философских категориях.

На наш взгляд, цель, стоящая перед переводчиком, осуществляющим перевод песни, может, разумеется, быть любой, но качество перевода стоит оценивать по тому, насколько в результате переводческой деятельности сохранена ритмико-просодическая структура оригинала, насколько лексика перевода соответствует лексике оригинала (с учетом не только семантических характеристик, но и прагматических, а также экстралингвистических факторов, мотивировавших использование этой лексики в оригинале), а также насколько соблюдаются вокальные нормы благозвучия и достигается с помощью тех же акцентных гласных звуков эквивалентность. При этом, конечно, оценка результата переводческого труда со стороны

каждого отдельно взятого реципиента будет субъективной как минимум по той причине, что «поэтический текст предназначен всем, но, прежде всего, тем, кто близок автору по мировосприятию» [Теремкова 2012: 175].

3. Узкая специализация перевода и сопутствующие проблемы

Одной из проблем эквиритмического перевода является его узкая специализация (тем более в случае эквиритмического песенного перевода). Отмечается, что задача перевода песни может возникнуть в весьма ограниченном числе случаев. Так, Й. Фрэнзон отмечает, что это может быть перевод для театральной постановки, фильма или какой-то специальной публикации. Кроме того, с необходимостью перевода песен сталкиваются люди из других сфер: авторы песен, сценариев, опер и сами исполнители [18, с. 373].

Отметим, что, по нашим наблюдениям, в последнее время наметился значительный рост интереса русскоязычной аудитории к иностранным хитам, исполняемым на русском языке. Так, например, количество просмотров и подписчиков youtube-каналов, специализирующихся на создании такого рода контента, постоянно и уверенно растет. Это, помимо прочего, все более явно обнажает другие проблемы, также связанные с узкой специализацией такого перевода – отсутствие достаточной методологической базы и «эталонных» образцов эквиритмической адаптации текстов, а также – как следствие – работу над такими переводами людьми без соответствующей профессиональной (верифицируемой) квалификации. Об этом говорит и Й. Фрэнзон, указывая, что такой перевод песен фанатами-любителями зачастую может создаваться просто для «демонстрации или обмена» [Franzon: 374]. Разумеется, при таком раскладе, когда одним из наиболее сложных видов переводческой деятельности занимаются непрофессионалы, трудно говорить о качестве итогового продукта [Крашенинникова и др. 2019; Макарова 2012].

Несмотря на рост интереса к эквиритмическому песенному переводу степень разработанности его методологии значительно не увеличивается. Возможно, это объясняется все же недостаточным для пристального внимания научного сообщества распространением результатов переводческой деятельности, т.к. процент таких песенных произведений в общем числе музыкальных произведений можно назвать мизерным, что хорошо визуализировано в работе Е.В. Колесникова [см. Колесников 2016]. Впрочем, исследователи отмечают, что до сих пор не создана и единая теория более изученного и гораздо более распространенного поэтического перевода, «многие вопросы остаются открытыми» [Макарова 2012]. Что касается

методологической базы эквиритмического песенного перевода, ее можно признать как не разработанную – по крайней мере, в российском переводоведении.

Подводя итоги, отметим, что сложность и, по распространенному мнению, даже невозможность создания точного эквиритмического песенного перевода, размытые рамки критериев качественного перевода, а также его узкая специализация ставят перед разработчиками его методологии серьезные задачи, которые должны быть выполнены и являются предметом отдельного научного исследования.

Список использованной литературы

1. Бернадини Д. Здравый смысл поэта. Интервью с Булатом Окуджавой / пер. с итал. В. Босенко // Голос надежды: Новое о Булате. Вып. 10 / Сост. А.Е. Крылов. – М.: Булат, 2013. – С. 119-122.
2. Колесников Е.В. Междисциплинарные проблемы исследования непрофессионального перевода текстов популярных песен в Интернете // Вестник науки и образования. – № 7 (19). – 2016. – С. 103-107.
3. Крашенинникова Е.И., Крашенинникова Н.А. Особенности современных англоязычных песен и их использование на уроках английского языка // Преподаватель XXI век, 2019. – №4-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sovremennyh-angloyazychnyh-pesen-i-ih-ispolzovanie-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 30.08.2020).
4. Макарова Л.С. Явление смысловой дисперсии и художественная трансформация образа в поэтическом переводе (на материале русского и французского языков) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – № 2. – 2012. – С. 208-210.
5. Мошонкина Е.Н. Русские переводы «Божественной комедии» Данте в свете статистического анализа: к вопросу о стилеобразующей роли частеречевого наполнения строки // Гуманитарные исследования. – Астрахань: АГУ, 2009. – N 1. – С. 138-146.
6. Мхитарян Г.С. Некоторые приемы эквиритмического перевода (на материале русскоязычных кавер-версий иностранных песен) // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2021. – Т. 163, кн. 1. – С. 81-92.
7. Паршин А. Теория и практика перевода /А.Паршин. – СПб: СГУ, 1999. – 202 с.
8. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Антропоцентричная зооморфная метафора "lame duck"/"хромая утка" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2021. С. 129-133.
9. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Лексический повтор как прием комического в современном британском художественном дискурсе // Университетские чтения – 2021. Материалы научно-методических чтений ПГУ. 2021. С. 42-48.

10. Петрова О. В. Существуют ли универсальные критерии оценки качества перевода? // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2009. – № 2. – С. 119-123.
11. Полюлова В.С. Перевод стиха: между функциональным и формальным эквивалентом (на материале бальмонтских переводов испанских поэтов) // Поэзия филологии. Филология поэзии: Сборник конференции, посвященной А.А. Илюшину. – Издатель А.Н. Кондратьев. – Тверь: 2018. – С. 134-149.
12. Самохина И.А. Интерпретационный потенциал культурно–исторических реалий в разных видах перевода художественного текста: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук: 10.02.20 / И.А. Самохина. – Тверь: Тверской государственный университет, 2012. – 18 с.
13. Теремкова О.А. Поэзия Дж. Д. Моррисона как вызов мастерству переводчика // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2012. – № 1. – С. 175-181.
14. Чайковский Р.Р. Булат Окуджава как переводчик поэзии (об одном переводе Булата Окуджавы с украинского языка) // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика», 2014. – № 4. – С. 150-159.
15. Franzon J. Choices in Song Translation. Singability in Print, Subtitles and Sung Performance // The Translator. – Volume 14. – № 2. – 2008. – P. 373-399.

С.В. Новикова
КазНУ им. аль-Фараби
e-mail: Cbeta67@mail.ru

ТЕНДЕНЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА СЕГОДНЯ И ЗАВТРА

В настоящее время современное общество внимательно наблюдает за ситуацией в русском языке. Вспомним слова Гоголя Николая Васильевича:

«Дивишься драгоценности нашего языка: что ни звук, то и подарок; все зернисто, крупно, как сам жемчуг, и, право, иное название еще драгоценнее самой вещи»; «...язык, который сам по себе уже поэт и который недаром был на время позабыт нашим лучшим обществом: нужно было, чтобы выболтали мы на чужеземных наречьях всю дрянь, какая ни пристала к нам вместе с чужеземным образованием, чтобы все те неясные звуки, неточные названия вещей — дети мыслей невясыснвившихся и сбивчивых, которые потемняют языки, — не посмели бы помрачить младенческой ясности нашего „языка“, и возвратились бы к нему, уже готовые мыслить и жить своим умом, а не чужеземным. Все это еще орудия, еще материалы, еще глыбы, еще в руде дорогие металлы, из которых выкуется иная, сильнейшая речь. Пройдет эта речь уже насквозь всю душу и не упадет на бесплодную землю».

Не одно столетие прошло с тех пор. И что мы наблюдаем, что же происходит с русским языком сегодняшний день? Смогли ли мы оправдать, чаяния Н. В. Гоголя? К сожалению нет! [Аксенова 2016]

1. Возникновение в обществе беспокойства за состояние русского языка.

Интеллигенция, филологи - русисты, учителя школ, преподаватели вузов бьют тревогу за происходящим русской речи. Особенно их волнуют две проблемы: снижение уровня культуры речи и резкое увеличение числа иностранных заимствований в русском языке. Закономерны причины данной ситуации: деятельность большинства членов общества в период реформирования страны нашла взрывной выход, что привело к выбросу не только активности (деловой и политической), но и к всплеску у определенной части общества агрессивности и грубости.

Частично сказала неуверенность в сегодняшнем дне, слабость государства в «лихие 90», масса бытовых проблем. В повседневной жизни это выливается в росте агрессии диалога, внедрении уголовного жаргона и обценной (нецензурной) лексики значительных слоев населения.

Реализация свободы слова выражается у части граждан характер пренебрежения правил речевого этикета, культурой речи. Как отметил поэт: "Когда дворник прибегает к мату - это бескультурье, а когда интеллигент - это экзотика..."

Проникает пошлость и в высшую школу. Добиваясь "глубочайшего понимания" и проникновения в студенческую среду, некоторые преподаватели разбавляют ею свои науки. Не всегда их речь и с точки зрения произношения, нормативности соответствует требованиям.

Бесспорно, сказывается и недостаточное внимание вопросам культуры речи в учебных заведениях. С отменой политической цензуры, исчезла и языковая цензура, и в результате в печать, на экраны кино и телевидения, на радио хлынул поток сниженной, жаргонной лексики, многочисленных речевых ошибок, грубых отклонений от норм культуры речи.

Ведущая роль в засорении русского языка принадлежит СМИ, перво-наперво - телевидению. Англицизмы, сленговое и нелитературная орфоэпия дикторов и репортеров указывает на безразличное отношение к родному языку. Русский литературный язык регулярно и непристанно вытесняется и упрощается. В итоге мы видим деградацию русского языка [Тиббэнам 2001].

Такое положение русского языка не осталось незаметным. Постановлением Правительства РФ определено важность русского

языка: нарастание влияния русского языка рассматривается важнейшим вектором Р. Ф. Так, 2007 год глава государства объявил годом русского языка. В 2013 году создан Совет по русскому языку при правительстве РФ под кураторством вице-преьера Ольги Голодец. Правительство РФ согласовало федеральную целевую программу «Русский язык» на 2016–2020 годы. Программа направлена на всемерное развитие, продвижение и увеличение влияния русского языка как фундаментальной основы гражданской самоидентичности, общекультурного и образовательного единения всех народов России, плодотворного международного диалога.

1. Конец 80-х - начало 90-х годов коррелируется нарастанием притока в русский язык инокультурных терминов. Предпосылки заимствования разнообразны: и обоснованные, и вызванные языковой модой на иностранное [Дьяков 2003].

2. Как реагировать на происходящее в сфере речевой культуры? Специалисты считают, что к заимствованиям надо относиться спокойно - их действительно много, но они быстро осваиваются языком, а ненужные будут отторгнуты. Язык принимает в свой состав только то, что ему необходимо. Это относится и к сниженной, жаргонной лексике.

Надо отметить, что необходимо различать понятия язык и речь. Язык - это система языковых единиц (фонем, морфем, лексем, словосочетаний, предложений), которая служит для выражения мыслей, чувств и Волеизъявлений и является важнейшим средством человеческого общения. Языковая система зафиксирована в словарях и грамматиках, и разрушить ее непросто. С этой стороны наш родной язык спасти не надо, никакая беда ему не грозит.

Под речью понимаем деятельность человека по использованию языковой системы для общения с другими людьми или обращения к самому себе. Развитие этой деятельности, повышение культуры речи - действительно, актуальная научная и педагогическая задача сегодняшнего дня.

3. Каковы мотивы изучения русского языка, поддержания высокой культуры речи?

Проблема мотивации студентов при овладении культурой русской речи требует серьезного внимания. Анализ ответов, полученных воронежскими учеными, а также нами в результате анкетирования позволил выделить четыре условные группы мотивов.

Прагматические мотивы:

- культура речи делает речь человека более убедительной;
- культурная речь точнее выражает мысль;

- культурная речь снимает психологические барьеры у говорящего;

- культура речи позволяет "эффективно" объясняться в любви;
- культура речи помогает личности самоутвердиться и т. д.

Отражательные мотивы:

- культурная речь - показатель культурного уровня человека;
- "языковой паспорт" человека информативнее любого

документа и т.д.

Эстетические мотивы:

- приятно слышать правильную, культурную речь;
- культурная речь дает почувствовать красоту и богатство русского языка;
- культурная речь доставляет удовольствие от общения.

Моральные мотивы:

- культура речи - это вопрос национального достоинства;
- культура речи - это сохранение языковых традиций;
- культурная речь - наше богатство;
- нельзя неуважительно относиться к языку Пушкина!

Практика показывает, что наиболее эффективны прагматические и отражательные мотивы, не так эффективны эстетические и моральные.

Изучая проблему русского языка сегодня, получаем логичный ответ, что, засилье американизмов и англицизмов, проникших в нашу речь - это неизбежный результат, который отражает интеграционный процесс и активные культурные, экономические, общественные связи и взаимоотношения России с разными странами, и в первую очередь с США. Но в устремлении за всем чуждым, в стремлении подражать иноязычной моде, мы утрачиваем самих себя, главным образом в языке. А наш язык - это отражение образа мышления и жизни. Возможно, поэтому и теряется внимание к русскому языку, книгам и культуре. А в юношеской среде повсеместно происходит снижение языковой культуры. ... Язык - это живое и меняющееся явление. Механизмы, которые в нем происходят, органичны, но я бы хотела, где это возможно, с помощью русского языка не прибегать к элементам иностранного языка, не отдавать дань моде, а сохранить родной язык. И не следовать трендам - мыслить по-американски [Григорян 2005].

Цитирую известного советского писателя и поэта Чингиза Айтматова: «Бессмертие людей в их языке».

Чтобы сохранить нашу культуру, уникальность и самобытность нашего народа, нам нужно хорошо заботиться о своем родном языке.

Список использованной литературы

1. Аксенова, М.Д. Знаем ли мы русский язык? / М.Д. Аксенова. - М.: Центрполиграф, 2016. - 352 с.
2. Григорян А.Е. Культура речи. Американобесие уходит?. / Русская речь, 2005, №1. С. 62-68
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. - М.: АСТ, 2018. - 736 с.
4. Тиббэнам П.Дж. К вопросу о стилистической маркированности англицизмов в современном русском словоупотреблении. / Сборник филологического факультета. - Красноярск, 2001.
5. Дьяков А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке. / Язык и культура.- Новосибирск, 2003.-С.35-43.
6. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

Ж.Н. Нұрханов, Е.А. Моругова

*Казахский Национальный Университет имени аль-Фараби
e-mail: zhandarbek97@mail.ru, morugova.yelena@gmail.com*

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА

Процессы глобализации / глокализации в современном мире порождают межкультурную коммуникацию между культурами [Гудькунст 2003], где решающую роль играет реклама. Настоящее исследование посвящено межкультурным аспектам российской рекламы и касается рекламы, созданной для российских и иностранных компаний, работающих в Москве с конца 2000-х до середины 2010-х годов. Цель исследования - выделить не столько экономические или политические компоненты межкультурных рекламных коммуникаций, сколько их культурные составляющие. Анализ текстового и визуального содержания рекламы на основе семиологического подхода [Барт 2013] показал, что межкультурная коммуникация в рекламе в России в основном включает «глобальные символы» [Урри 2002], известные туристические референты конкретных культур. Символы из знаковых систем разных культур не только транслируются рекламой посредством чуждых им семантических кодов, но и знаки и их референты существенно перекодируются. Постмодернистская кросс-культурная игра в рекламе конструирует внешнюю и внутреннюю репрезентацию культуры на

основе ее внешних этнических образов, развившихся в чужих культурах. Межкультурная коммуникация в российской рекламе создает многослойное смешение культур и придает новые культурные значения аутентичным артефактам и изображениям, а также семиосфере взаимодействующих культур в целом.

Введение

Не будет большим преувеличением сказать, что межкультурный диалог играет ведущую роль во всех сферах современных человеческих отношений - личных, социальных, экономических, академических и т.д. По аналогии с межличностным общением, когда человек общается с человеком, межкультурные коммуникации представляют собой диалог субъектов культуры, являющихся носителями и представителями присущих своей культуре характеристик. Суть межкультурной коммуникации заключается во взаимном кодовом преобразовании элементов культуры, значимых для успешного коммуникативного процесса, в знаковые системы взаимодействующих культур.

Например, при общении с племенами арктического побережья христианские миссионеры заменяли некоторые слова в «Отче наш» их контекстными аналогами: «хлеб» - на «рыбу», «Господь наш» - на «Наш лодочник». Однако межкультурная коммуникация не предполагает импорта / экспорта самих знаков и семиотических кодов. Так, например, знание существующего в русской культуре правила об обязательном нечетном количестве цветов в букете позволяет американцу успешно вести межкультурный диалог, но не побуждает его применять это правило в повседневном общении в своей собственной жизни американской культуры.

Сегодня культурные основы учитываются в различных сферах человеческого взаимодействия - в деловых переговорах, корпоративном управлении, образовательных курсах, маркетинговых программах, рекламных кампаниях и т.д. Соответственно, теоретические и практические проблемы межкультурных и межкультурных коммуникаций, включая прикладные предметы, стал предметом тщательных научных исследований. Поскольку основным инструментом межкультурной коммуникации является естественный язык, вопросы адекватной интерпретации и восприятия словесных текстов, заимствованных из иностранных культур, являются центральным пунктом рассмотрения.

В России лингвистические аспекты межкультурной коммуникации, а также идеи национальных лингвоконцептуальных сфер и языковых образов мира разрабатывают О. Леонтович [2005], С.Г. Тер-Минасова

[2004], А.В. Павловская [2008] и др. Особый интерес представляют трансформации языковой личности в результате межкультурной коммуникации. Эти исследования тесно связаны с культурной психологией и сравнительными исследованиями культурной антропологии и концепции «национального характера». Другая сторона межкультурной коммуникации связана с невербальными сообщениями, передаваемыми с помощью визуальных образов, таких как иллюстрации, произведения искусства, жесты, мимики, одежда и т.д.

Более того, процессы глобализации / глокализации в современном мире порождают очень сложный тип межкультурного - как прямого, так и косвенного - диалога, который определяется как межкультурная коммуникация между культурами [Гудыкунст 2003]. Являясь частью массовой культуры и повседневной жизни, реклама служит актуальным предметом для эмпирических исследований, и научные размышления обращаются к вопросам межкультурной рекламы [Сами и Чон 1994].

Вместе с тем академические исследования, посвященные межкультурной коммуникации в российской рекламе, не очень объемны. Существует ряд работ, в которых кросс-культурная реклама в России рассматривается в социологической перспективе [Устинова 2006; Уэллс 2003] или в рамках культурной семиотики [Николаева 2010], но большинство исследований обычно просто выявляют адаптированные западные и восточные элементы в российской рекламе без культурно-семиологического анализа.

Метод и цели исследования

Настоящее исследование основано на семиологическом анализе кросс-культурных аспектов в текстовом и визуальном содержании рекламы, создаваемой для российских и зарубежных компаний, работающих в Москве. Хронологически исследование охватывает период с конца 2000-х до середины 2010-х годов. Главное положение состоит в том, что межкультурная коммуникация в рекламе — это не просто вопрос принятия и адаптации одних иностранных элементов другой культурой. Хотя здесь есть очевидная семантическая ссылка на перекрестки, скрещивание, гибридизацию, наиболее важной особенностью межкультурной коммуникации является тот факт, что она всегда содержит отражение предыдущей кодовой системы и социо-культурного и коммуникативно-семиотического фона (предыстория). как принятых, так и исходящих сообщений. Другими словами, в процессе межкультурной коммуникации происходит воспроизведение определенных конструктов на основе предыдущего коммуникативного опыта. Этим конструкциям приписывается значение оригинала, аутентичного в другой культуре, а затем они встраиваются в символизм страны-рецептора.

Так, в России последних десятилетий широко распространилась практика празднования русского Нового года с «ритуальностью», якобы присущей традиционным японским новогодним праздникам: одежда определенного цвета, соответствующего животному из японского календаря. цикл, соответствующие блюда на новогоднем столе и т.д. Абсолютно игнорируется, что даты начала нового года в русской и японской культурах разнесены друг от друга более чем на месяц, и нет ни одного из них. Новогодние «традиции» в Японии. Это была реклама для столь широкого распространения «японской традиции» в русской культуре символического потребления. Точно так же за счет кросс-культурных рекламных коммуникаций псевдо-аутентичные иностранные элементы могут быть легко имплантированы в семиосферу (термин М. Лотмана) любой культуры.

Другая сторона межкультурной коммуникации построена культурой ее собственных внешних и внутренних представлений о себе на основе ее внешних этнических образов, сложившихся в чужих культурах. Яркий пример - русская матрешка, которая служит «иконой нации» (по терминологии британского социолога Джона Урри [Урри 2005: 158] для других культур).

Цели настоящего исследования - рассмотреть некоторые аспекты межкультурной коммуникации в России, осуществляемой средствами рекламного дискурса. Исследование направлено на выявление не столько экономических или политических компонентов межкультурных рекламных коммуникаций, сколько их культурных составляющих. В настоящее время средства массовой информации являются одним из основных механизмов формирования представлений о мире, сущности вещей и специфике различных культур. В парадигме общего потребления именно реклама создает коллективный образ мира и повседневное знание своей и чужой культур.

Действительно, в иллюстрированных журналах рекламные блоки читаются с тем же чувством получения информации, что и страницы новостей [Барт 2003: 451]. Очевидно, что рекламный дискурс становится полностью законным элементом постмодернистской культуры, создавая не только культурные «тексты» в понимании Деррида, но и входные точки для гипертекста современной мировой культуры.

Таким образом, реклама представляет собой межкультурное общение второго порядка (в то время как прямое общение отдельных лиц или коллективов (компаний, спортивных болельщиков, туристов и т.д.) Из разных культур относится к межкультурным коммуникациям первого порядка). Однако, в отличие от живописи и литературы, которые также относятся к опосредованным типам межкультурных

коммуникаций, реклама объекта из другой культуры никогда не бывает просто описательной, констатирующей, информирующей или аналитической, но всегда - конструирует и мифологизирует, создавая виртуальный римейк этого. объект в собственной культуре, будь то «настоящий английский чай» или «египетская пирамида». Его параметры определяются оптикой видения, присущей импортируемой культуре и конкретным маркетинговым задачам.

Создавая все новые и новые «переформатированные» копии, реклама одновременно низводит первоначальный артефакт до уровня культурного прототипа и возвышает его до уровня культурного мифа. Многочисленные виртуальные копии, сделанные на рекламном конвейере, превращают оригинал в художественную литературу, в одну из «версий» самого себя. Одно из качеств, в том числе приписываемое рекламой, которое становится доминантой иностранного образа (древность, неординарность, изысканность, технологическое совершенство и т.д.) выступает как базовое значение культуры. Этот «гиперсимвол» культуры - элемент архитектурного или природного ландшафта, исторический персонаж или повседневная вещь, танец или трапеза, признанный во всем мире, вбирает в себя все остальное значение. В случае исторически и этнически «многослойной» культуры (например, русской или американской) существует определенный набор «гиперсимволов».

Постепенно он даже начинает назначать дискурсивные правила внешней и внутренней саморепрезентации этой культуры (от туристических буклетов до ресторанов национальной кухни). Медведь, матрешка (матрешка), тройка (сани на трех лошадях), самовар и т.п. становятся стереотипным рекламным знаком «русской традиции» и «русскости» в целом [Рис. 1].



Рисунок 1. Некоторые из «гипер-символов» русской культуры: реклама бани «Тройка» и ресторана «Славянский базар».

Источник: авторское фото наружной рекламы.

Полученные результаты

Культурные различия и национальная самобытность нередко акцентируются в современной рекламе различных товаров и услуг. Ярким примером такой тенденции является серия российских рекламных карт, продвигающих итальянский ликер DISARONNO Originale, которые вместе с напитком предлагают яркий национально-символический контекст. То есть в рекламе понятие «оригинальный (е)», означающее «истинный» и «из первых рук», трансформируется в «необычный» и «эксцентричный», причем сингулярность определяется как американская, французская, исландская и т.д. Например, американский образ «оригинальности» демонстрируется в молодежном интернет-чате, где Рыжая приглашает Шамелеса на танцевальную вечеринку. В их диалоге есть несколько ссылок на американскую культуру: они упоминают День независимости и Coca-Cola.

Основным «оригиналом» является DiSarrono, произведенный «по-американски»: «1 часть DiSarrono Original, 3 части Coca-Cola». Добавляем лед и перемешиваем. Подставьте кончик языка под сладкие пузырьки и пейте с удовольствием».

Точно так же французский способ пить DiSaronno называется «French Connections» и предполагает 1 часть DiSaronno и 1 часть коньяка без охлаждения, без льда и пение песни молодой бретонской девушки «Я соблазняю всех мужчин ...» (есть текст песни на русском языке на обратной стороне открытки). «Frenchness» изображается Эйфелевой башней, старинной улицей Парижа, красивой молодой девушкой и страстной любовной песней [Рис. 2]. Таким образом, итальянский продукт практически переформатируется во «французский» с использованием символических инструментов из русской семиосферы.



Рисунок 2. Рекламные СС-коммуникации DiSarrono Originale в России: французский стиль.

Показательно, что концепция «национальной русской» современной отечественной рекламы наполняется в основном «традиционной» русской кухней и народными промыслами, сохраняя западную оптику видения русской культуры и даже гипертрофируя заезженные образы символическим представителям всей русской культуры. Так, рекламный блок на плазменном экране, приглашающий в кафе «1-2-3» на Пушкинской площади в Москве, открывается надписью «Сделано в России» на красном фоне с белым узором, имитирующая вышивку в углу. Затем, сменяя друг друга, на экране появляются три изображения: 1) подпись «1-е» (1-е) и изображения тарелки с борщом и матрешки в красной платке рядом; 2) «2-ое» (2-е), тарелка с пельменями и балалайкой; 3) «3-е» (3-е), граненый стакан с водкой, рассолом, самоваром [Рис. 3]. Как говорится: без комментариев...



Рисунок 3. Реклама кафе 1-2-3 на Пушкинской площади, Москва, Россия.

Такие рекламные демонстрации гипертрофированной этнической принадлежности под названием «инсценированная аутентичность» [Макканнелл 1973] представляют собой материализованную артикуляцию современной мифологии. Тиражированный рекламой фальшивый образ состоит из предметов-симулякров, которые служат своего рода товарным знаком национальной культуры. Так, «стрельцы» у «русских» ресторанов, «цари» и «царицы» у музеев истории России, шапки-ушанки, продаваемые как русские сувениры, и т.д. становятся рекламными маркерами «русской» культуры. Благодаря рекламным коммуникациям внутри современных городских культур возникают театральные исторические «реконструкции» или, говоря словами М. Бахтина, происходит «карниваллизация» повседневной жизни.

Более того, вариант «культурного разнообразия», ставший модным в наши дни, одновременно узаконивает глубокую консервативную ориентацию на собственную культуру и исключительно туристическое отношение к другим культурам [Луманн 2005: 134].

Другой интересный пример - реклама сигарет «Русский стиль». В 1990-е их реклама основывалась на изображениях из российских былин: мужественный воин, красивая девушка и рассказчик, играющий на гуслях. Но с середины 2000-х годов табачный русский стиль определялся лозунгом «Стиль определяет качество». Качество «русского стиля» описывается иностранным термином «премиум». При этом реклама гласит: «Нам есть чем гордиться - русская культура, русская душа, русская щедрость, русская любовь... У нас свой неповторимый стиль, как и у наших сигарет...». А на иллюстрации представлены вполне «западные» типы персонажей: стройная женщина в облегающем красном коктейльном платье и мужчина в белом костюме. С иконографической точки зрения жесты и поза пары отсылают к стилистике гляцевых журналов и модных каталогов: мужчина обнимает женщину, положив руку на крутой изгиб ее бедра; женщина, стоящая спиной к мужчине, томно заложила руку за шею своего спутника. Примечательно, что лица пары не «вошли» в рекламный щит, они «срезаны» его верхним краем - возможно, потому что западный тип телесности все еще не может полностью вписаться в традиционно-русское представление о русском стиле.

С другой стороны, в одной из наружных рекламы Danon's «Actimel» (Ehrmann) используется традиционный узор хохломы (русский народный промысел росписи по дереву), но привычные ягоды клубники и смородины были заменены персиком и облепихой. Немецкая компания Ehrmann предлагает российскому потребителю сметану под названием «Сметана Сметановна» [Рис. 4] (сметана означает сметана, Сметановна - конструкция, используемая в русском втором имени, образованном от имени отца человека). Полненькая сельская женщина с цветами Гжели (традиционная русская синяя роспись на белой фарфоровой посуде) на упаковке рисует привычный внешний образ России.

Во многом примечательно то, что в современное внутреннее самовосприятие россиян периодически повторяется попытка встроить привычный внешний образ в обращение к русской традиции на трех уровнях: фольклорное имя-отчество, сельский характер, народный промысел]. Аналогичная ситуация и с «Йогуртовым йогуртовичем».



Рисунок 4. Дизайн упаковки сметаны «Сметана Сметановна».

Обсуждение

Кросс-культурные рекламные репрезентации собственной и чужой культуры можно встретить практически во всех сферах повседневной культуры: еда, одежда, интерьер, туризм и международный бизнес. Так, в деловой газете матрешки разных размеров иллюстрируют рост стоимости акций российской компании, в рекламе рейсов Москва-Мадрид красуются в солнечных очках, в социальной рекламе (цитата Фрэнсиса Бэкона «Love Родине начинается с семьи») в московском метро сопровождается изображением «семьи» расписных матрешек. В Москве есть рестораны «Матрешка» и «Ядрена-Матрена». Примечательно, что в символической самоидентификации русского зарубежья изображение матрешки также встречается довольно часто (например, магазин русской общины во французском городе Ницце называется «Матрешка»). Нетрудно заметить, что матрешка как культурная форма содержит смысловые отсылки к женственности, матриархату, культуре сельского ремесла; соответственно, появление матрешки как значимого средства в рекламных коммуникациях невольно подчеркивает эти особенности русской культуры. Знаки местной традиции и иностранные символы порождают новое семиотическое пространство культуры, описываемое Р. Робертсоном термином «глокализация».

Здесь сосуществуют не только смешанные рекламные лексемы, такие как «АРТЕЛЬ», «Дягилев», «Пересвет-Инвест» (Пересвет - легендарный русский святой воин, победивший татарского воина в 1380 году), «Обувь-Сити» (Обувь) и др. ., но возникают и новые смысловые химеры, такие как сувенирная крыса (из японского гороскопа), играющая на балалайке и выполненная в техниках ярославской майолики, или традиционная деревянная игрушка-медведь из Сергиевой позы, стучащая лапами по клавиатуре компьютера.

Рассматривая динамику рекламных саморепрезентаций России, нельзя не заметить, что с постперестроечных времен лексические и графические формы из зарубежных культур приобрели высокую символическую значимость в российской рекламной самоидентификации. Эти формы продемонстрировали интеграцию России в западную социально-экономическую парадигму. Особый статус западной модели для русской культуры проявился в пространстве повседневной жизни, где узнаваемые национально окрашенные лексемы, принадлежащие русской и английской / американской культурам, смешивались воедино, как в названиях музыкальных коллективов «Иванушки-Интернэшнл» и «Балаган-Limited» (Выставочный стенд). Позже использование западных социокультурных паттернов в российском рекламном дискурсе стало более сбалансированным. Тем не менее английская лексема «город» (как латинским шрифтом, так и кириллицей) по-прежнему широко распространена в русских коммерческих названиях. Он может маркировать европейское содержание любого рыночного продукта - от международного бизнес-центра («МОСКВА-СИТИ» в Москве, «СИТИ-ЦЕНТР» в Санкт-Петербурге, Новокузнецке, Челябинске и др.) И торгово-развлекательных комплексов («КРОКУС-СИТИ» в Москве, «СИТИ-МОЛ» в Магадане, Калининграде, Саратове и др.) До автосалонов («Авто-сити»), стоматологических клиник («Дентал-Сити») и магазинов обуви («Обувь-сити»). Та же тенденция прослеживается и в названиях некоторых российских торговых марок, где русские фамилии транскрибируются на иностранный лад - для начала всемирно известная водка «Смирнофф» и так далее: «Цветкофф» цветочного магазина, пивной ресторан «Колбасофф» (колбаса – сосиски) и другие.

В рекламе предметов и явлений иностранного происхождения изображения из этих культур в основном носят индексный характер (например, Эйфелева башня в качестве индекса Парижа и Франции в целом или французской косметики в частности и т.д.)

Есть и сложные символические отсылки, когда ассоциативные цепочки не только многослойны, но и слабо мотивированы, как, например, рекламное сообщение о СПА-комплексе из сибирского кедра (в российском журнале), проиллюстрированное известным рисунком Леонардо да Винчи именно потому, что комплекс выполнен. «Из уникального реликтового кедра, ровесника Микеланджело и Леонардо да Винчи». Таким образом, с помощью рекламной риторики русская Сибирь становится эквивалентом итальянской классики.

Следует отметить, что в рамках маркетинговой стратегии реклама иногда порождает совершенно новые социокультурные смыслы, связанные с образами других культур. В результате рекламного «перевода» (переноса) социокультурных реалий на язык другой культуры, постмодернистских игр с национальными символами, смыслового «одомашнивания» образов и включения их в симболлариум собственной культуры происходят разные виды семантических симулякров (или симулякров). Рекламные изображения такого рода основаны как на исторически сложившихся стереотипных внешних и внутренних образах, так и на знаковых средствах (в том числе языковых и культурных), разработанных в рамках кампаний по продвижению «товаров».

Благодаря рекламным коммуникациям зарубежные праздники (Хэллоуин, католическое Рождество, День святого Валентина, День Святого Патрика и т.д.) оказываются включенными в семиосферу русской культуры. В свою очередь, значимые события и персонажи русской культуры и истории используются некоторыми иностранными компаниями, стремящимися завоевать лояльность российских покупателей (масло «Доярушка» из Новой Зеландии) или сигареты «Петр I» производства Японская табачная корпорация.

Пивной ресторан «Старина Миллер», фирменным персонажем которого является немецкий толстяк-бюргер, предлагает своим посетителям акцию «Великий пост» в соответствующие дни русского православного календаря. Очевидное противоречие между соблюдением поста и обедом в ресторане осталось незамеченным.

Заключение

Процессы глобализации приводят к вмешательству и ассимиляции чужих явлений в местных культурах и делают межкультурные столкновения все более обычными. Символы из знаковых систем разных культур не только транслируются рекламой посредством чуждых им семантических кодов, но и знаки и их референты деформируются, как топографические карты в разных проекциях. Значимый и десигнат часто меняются местами. Реклама выстраивает метафорические и метонимические цепочки ассоциаций, как бы транспонируя матрицы национальных культур, обращая их вовне - в глобальную мировую культуру. Самый известный кросс-культурный символ, «брошенный» рекламой в мировое поле культуры, — это Санта-Клаус в «упаковке» Соса-Сола и его рекламный синекдох - красная кепка с белым помпоном. «Японский» обед в московском суши-баре; «Октоберфест» в русских пивных ресторанах; гастрономический и гардеробный «церемониализм» восточных

гороскопов, встроенный в российские рекламные нарративы, — все это вещи одной природы.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что кросс-культурные рекламные коммуникации все чаще становятся формой, в которой традиция формируется современностью, и одновременно являются способом передачи традиции в синхронных пластах глобальной культуры. Псевдо-аутентичность «глокальных» символов маскируется семиотической инерцией культуры, а их моделирование узаконено правилами постмодернистской игры, в которую играет не только реклама, но и вся современная культура. Наряду с этими межкультурными коммуникациями в российской рекламе создается многослойное смешение культур и придает новые культурные значения аутентичным артефактам и изображениям и семиосфере взаимодействующих культур в целом.

Список использованной литературы

1. Барт Р. Мифологии. (2-е изд.) Нью-Йорк: Хилл и Ван. 2013.
2. Гриченко Л. Западные концепции, российские перспективы: значение рекламы в бывшем Советском Союзе. Журнал рекламы, 23 (1). 1994. С.83-95.
3. Гудыкунст В. Межкультурная и межкультурная коммуникация. Лондон: Публикации SAGE. 2003.
4. Казиева А.М., Казиева Д.А. Анализ коммуникативных компетенций продуцента / реципиента в координатах поликультурного пространства // Университетские чтения – 2016. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. 2016. С. 135-142.
5. Леонтович О.А. Русские и американцы. Парадоксы межкультурного общества. 2005.
6. Луманн Н. Реальность массмедиа. Москва: Практика. 2005.
7. Макканнелл Д. Поэтапная аутентичность: организация социального пространства в туристической среде. Американский социологический обзор, 79. 1973. С.589–603.
8. Николаева Е.В. Кросс-культурные коллизии: рекламные представительства России. Труды Санкт-Петербургского университета культуры и искусства, 190. 2010. 472-479.
9. Павловская А. (ред.) Россия и Запад: Диалог культур. Материалы 12-й международной конференции. Москва: Издательство Московского государственного университета. 2008.
10. Парадоксы межкультурного общения. Москва: Гнозис.
11. Сами С. и Чжон И. Межкультурные исследования в рекламе: оценка методологий. Журнал Академии маркетинговых наук, 22 (3), 1994. С.205-217.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Издательство МГУ. 2004

13. Урри Дж. Туристический взгляд. (2-е изд.) Лондон: Публикации SAGE. 2002.
14. Устинова И. Английская и развивающаяся реклама в России, 25 (2). 2006. С.267-277.

А.С. Осипенко

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: alexandra.osipenko2701@mail.ru*

ДИСКУРСИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РИТОРИКИ ВЛАСТИ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАПАДНОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИН МИРА

Базовые ориентиры политической культуры западноевропейских и ближне- и дальневосточных стран противоположны ввиду разницы менталитетов народов. Индивидуалистская политическая субкультура запада (включая США), ориентированная на либерально-демократические ценности и нормы, предполагает плюрализм мнений, единовременное развитие нескольких политических философий, выраженных в программах различных партий. Концепция управления государством на востоке подразумевает опору на историко-религиозные традиции, в том числе авторитарность власти; зачастую допускается ее передача по наследству. Кроме того, срединное геополитическое положение ряда стран (например, России) предполагает формирование третьего вида политической культуры, построенной на симбиозе ценностных систем Востока и Запада.

Менталитет нации предопределяет формы самопозиционирования ее лидера как во внутренней политике, так и в международной сфере, т.е. выбор риторических стратегий главы государства задан мировоззрением граждан. Так, заинтересованность американцев в улучшении личного благосостояния, усталость от политики их правительства, направленной на мировую экспансию, обеспечили победу Д. Трампу на выборах президента США.

Предвыборная риторика нетипичного республиканца Трампа была построена на критике истеблишмента США, приведшего экономику в упадок: «Ржавые фабрики, разбросанные как надгробные плиты по всему ландшафту нашей нации» [Трамп 2020]. Трамп пришел в политику из сферы бизнеса и не привык демонстрировать толерантное отношение к оппонентам, ему ближе голливудская модель самопиара.

Понимая, насколько важно в американской культуре прямо и эмоционально заявлять о своих заслугах, он так характеризует действия своей команды: «Менее чем за два года моя администрация

достигла большего, чем, пожалуй, любое другое правительство за всю историю Соединенных Штатов» [цит. по: Мосесов 2017].

Отметим, что, несмотря на ряд эффективных экономических решений, тактика регулярного провоцирования скандалов, манипуляции общественным сознанием негативно сказались на уровне его поддержки населением: его деятельность одобряют всего 37% граждан США.

Рейтинг поддержки президента РФ – В.В. Путина, – напротив, достаточно высок. Согласно данным ВЦИОМ, в начале декабря 2019 г. он составил 70,2% [Рейтинги доверия политикам 2019]. Вероятно, популярность Путина, который занимает ведущие должности в стране уже 19 лет, обеспечивается его консервативной политикой, соответствующей ментальным установкам российской нации. В сознании наших соотечественников заложено настроенное отношение к переменам, что усилилось вследствие неудачных реформ Б.Н. Ельцина. В результате общество, например, положительно отзывалось о намерении Путина не спешить с преобразованиями в стране: «Когда страна наберет побольше уверенности в себе, ресурсов, жирка, что называется...» [цит. по: Степунин 2020].

Стремление россиян видеть в главе государства защитника народа, «отца нации» близко дальневосточной философии романтирования правителя страны. Так, китайцы высоко ценят Си Цзиньпина, который руководит КНР с 2012 г.

На Востоке, вообще, сформировалось отношение к политике как к подвижнической деятельности, являющейся уделом исключительно выдающихся личностей. По мнению народа, китайский лидер лишен человеческих слабостей, он мыслит лишь в категориях государства: его интересует эффективное функционирование социализма, всеобъемлющая государственная безопасность, а также решение назревших исторических проблем, например, возвращение о. Тайвань. Риторическая стратегия Си Цзиньпина направлена по поддержание такого образа: «Необходимо продолжать сохранение и совершенствование социалистического строя с китайской спецификой» [цит. по: Васильев 2020].

Менталитет народа во многом определяет то, насколько его лидер может быть близок с гражданами, делиться с ними личным отношением к событиям, политическим и общественным деятелям, эстетическими предпочтениями и т.д. (о репрезентации современных политических стратегий в художественном дискурсе см: [Погорелова 2021, 2011, 2014, 2018, 2019]). В этом плане показательна активность глав рассматриваемых государств – США, РФ и КНР – в социальных

сетях. Д.Трамп, например, на своей странице в Twitter придерживается принципиально неофициального тона (может позволить себе такие оценки оппонентов, как *dumb/dummy* – *набитая дура*, *fool* – *дурак*, *болван*, *loser* – *неудачник* [Трамп 2020]), информация на странице В. Путина мало отличается от той, что размещена на правительственных сайтах, оценка событий – соответствующая, а Си Цзиньпин вообще не является активным пользователем сети интернет, что в очередной раз подчеркивает закрытый характер китайской политики.

Стремление защитить свою идентичность обуславливает запрос любого народа на сохранение суверенитета страны. Данный вопрос приобретает особую актуальность в связи с обострением мирового политического кризиса; в 2014-2020 гг. возрастает риск перехода некоторых международных конфликтов в открытое военное столкновение.

Решительная позиция В.В. Путина в данном политическом аспекте четко прослеживается в каждом его выступлении. Нарращивание военного потенциала он объясняет желанием «усилить оборону своих границ»: «Все делается для того, чтобы ни у кого даже не возникло желания с нами воевать» [цит. по: Степунин 2020].

Д. Трамп, напротив, в своих речах ставки на военную риторику не делает, он поддерживает имидж миротворца как для своих граждан, так и для мирового сообщества, пропагандирует идею остановки холодного противостояния с Россией. Мотив прекращения любого вида агрессии рефреном проходит через политический дискурс Трампа. Притом он продолжает развивать миф об исключительности американской нации («Мы самая выдающаяся нация за всю историю!» [цит. по: Ардаев 2016]), не вкладывая в него мысль о ее военном превосходстве.

Отметим, что политическая ситуация в мире меняется достаточно быстро, и китайский лидер, 5 лет назад заявлявший сохранение мира как ключевое направление своей внешней политики, теперь (вследствие претензий США на Тайвань) публично говорит о подготовке к боевым действиям: «Готовьтесь к войне. Начинайте учения, готовьте войска и флот» [цит. по: Галенович 2006: 263-264]. При оценке внешнеполитического дискурса Китая важно заметить, что в его концептосфере нет противопоставления восточных и западных держав, там страны делятся на «развитые», «развивающиеся», «соседние» и пр.

Итак, компаративный анализ риторических стратегий власти США, РФ и КНР показывает их прямую зависимость от традиций народов, их менталитетов: в западноевропейских государствах

поддерживаются демократические ценности – личное благосостояние граждан, восприятие лидера народа как одного из «своих» и т.д., в восточных странах сохраняется исторически сложившаяся установка на некоторую закрытость нации, неприятие иноземных этических систем, притом руководитель государства считается исключительной личностью, авторитет которой непоколебим.

Геополитический регион столкновения западной и восточной философий, к которому относится и Россия, обуславливает формирование синкретичного сознания народа, контаминирующего идеалы двух частей света – Европы и Азии; этим объясняется желание соединить постулаты правового общества с запросом на справедливое, не способного на ошибку «лидера нации».

Список использованной литературы

1. Ардаев В. Десять главных предвыборных обещаний Трампа. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/analytics/20161109/1480990161.html>.
2. Васильев М. Геополитика Ближнего Востока. Итоги 2017 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.geopolitika.ru/article/geopolitika-blizhnego-vostoka-itogi2017-goda>.
3. Галенович Ю.М. Россия – Китай – Америка: От соперничества к гармонии интересов? – М.: Русская панорама, 2006. – 640 с.
4. Мосесов А. Почему страны НАТО наращивают военные расходы и при чем здесь Трамп. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/4738131>.
5. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
6. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
7. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.
8. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Характер гротеска в повести М.А. Булгакова "Дьяволиада" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 134-140.
9. Погорелова И.Ю. Деконструкция классического стихотворения (жанровый эксперимент Д.А. Пригова) // Русский язык и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 1 (13). – С. 287-295.
10. Погорелова И.Ю. Жанр эссе в современной русской литературе // Университетские чтения - 2018. Материалы научно-методических чтений ПГУ. – 2018. – С. 24-29.
11. Погорелова И.Ю. Концептуалистская стратегия как жанрообразующая система творчества Д.А. Пригова: дис. канд. наук. Краснодар, 2011. – 184 с.

12. Погорелова И.Ю. Массовая литература в парадигме постмодернизма // Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ. – 2019. – С. 25-30.
13. Погорелова И.Ю. Поэзия концептуалистов в истории современной постмодернистской литературы // Русский язык и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 1 (9). – С. 128-134.
14. Рейтинги доверия политикам, одобрения работы государственных институтов, рейтинги партий от 06.12.2019. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10059>.
15. Степунин К. Путин призвал Россию «набрать жирка» для сменяемости власти. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mk.ru/politics/2020/03/06/putin-prizval-rossiyu-nabrat-zhirka-dlya-smenyaemosti-vlasti.html>.
16. Трамп Д. Личная страница в Twitter. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://twitter.com/realdonaldtrump>.

С.А. Петренко

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: speterson@yandex.ru*

МЕРФИЗМЫ КАК ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проблемы перевода с иностранного языка на родной широко обсуждаются в лингвистическом сообществе [Боллоева 2019; Егорова 2018; Казиева 2009, 2017; Коломейцева, Макеева 2004; Петренко 2002, 2014; Петренко, Хагундокова 2018; Шишимер 2005 и мн. др.], что обусловлено важностью принятия правильных переводческих решений с учетом контекста, грамматики, стиля, культурологических аспектов и прагматических установок всего текста или его фрагмента. К наиболее трудным переводческим проблемам относят сложность передачи на другой язык крылатых выражений, афоризмов, фразеологизмов, паремий, дидактических или философских сентенций [Стихина 2013; Корсунова 2016]. Лингвисты называют непереводаемость «категориальным признаком» идиом и крылатых выражений [Степанова 2009: 83].

По О.Ю. Вербицкой, афоризмы, относящиеся к вторичным речевым жанрам, имеют самостоятельную эстетическую ценность и могут существовать вне или независимо от широкого контекста. Они обладают способностью употребляться без ситуативных и контекстуальных ограничений и обретают статус универсальности употребления [Вербицкая 2005: 47]. Языковые афоризмы заключают в себе обобщенную мудрость народа, отражают в себе его взгляды и переживания, являясь своеобразными ступками общественного

мнения. Афоризм выходит за рамки практических наставлений и выступает в качестве абсолютного знания, высшей мудрости, не имеющей границ ни во времени, ни в пространстве. Данное свойство афоризма означает его универсальный характер и значимость для людей всех народов и повышает интерес к их адекватному тождественному переводу с одного языка на другой.

Специфической чертой афористических высказываний в духе «Закона Мерфи» является использование иронии и парадокса в качестве инструментов механизма остранения. Как утверждает А. Ханзен-Лёве, именно с помощью иронии и парадокса разрушается автоматизм восприятия носителей языка. По его мнению, понятия иронии и парадокса неотделимы от принципа остранения и способствуют созданию мерфизмов [Ханзен-Лёве 2001: 23].

В данной статье предпринимается попытка рассмотреть переводческие трудности и возможности их решения при нахождении эквивалентных интерпретаций мерфизмов английского языка, которые представляют собой краткие афористические языковые высказывания, в которых концептуализируется отрицательный жизненный опыт носителей языка [Иванова, 2008] при их переводе на русский язык. Основная лингвокогнитивная сущность мерфизмов заключается в их способности «критически относиться к системе ценностей и желании выражать свое видение негативных сторон бытия при помощи языковых средств и механизмов комического» [Петренко, Петренко 2018].

Очевидным является тот факт, что абсолютная тождественность при переводе афористических высказываний, в частности, мерфизмов, невозможна из-за элементов национальной специфики, грамматических и лексических несоответствий, наличия безэквивалентной лексики и ряда других лингвистических и экстралингвистических факторов. В результате, при переводческой деятельности принято прибегать к терминам «эквивалентность» и «адекватность» [Комиссаров, 1990], указывающих на соответствие текста перевода тексту оригинала («эквивалентность») и соответствие перевода определенным коммуникативным условиям («адекватность») [Егорова 2018: 80].

Рассмотрим далее на конкретных примерах переводческие решения, которые помогают сохранить как смысловую, так и юмористическую составляющую английского мерфизма в русском переводе.

Everything takes longer than you think.

Всякая работа требует больше времени, чем вы думаете.

В английском варианте буквальный перевод звучит «Все требует больше времени, чем вы думаете». Уточняющий и конкретизирующий вариант перевода на русский язык подчеркивает отнесенность длительного процесса именно к трудовой деятельности. Очевидно, это уточнение необходимо для русского менталитета, так как иначе мерфизм, представляющий собой «закон подлости», теряет смысл: продолженность во времени других аспектов человеческой деятельности (отдых, развлечения, общение и др.) не вызывает обеспокоенности для русского человека.

Интересен следующий пример, в котором переводчик допускает компрессию ряда элементов текста оригинала, от чего русская версия мерфизма только выигрывает:

If you perceive that there are four possible ways in which a procedure can go wrong, and circumvent these, then a fifth way, unprepared for, will promptly develop.

Если четыре причины возможных неприятностей заранее устранимы, то всегда найдется пятая.

Как видно, текст оригинала гораздо длиннее. Для удобства восприятия мы подчеркнули элементы оригинала, отсутствующие в тексте перевода. Английская версия мерфизма содержит отсылку к субъекту речи, который наблюдает возникновение пятой причины трудностей, что в буквальном дословном переводе выглядит так: Если вы поймете, что есть четыре возможных причины, по которым процедура может пойти не так, и обойдете их, то быстро разовьется пятый способ, к которому вы не готовы. Русская версия носит более обобщенный характер, что добавляет универсальности, афористичности и юмора данному суждению. Устранение в тексте перевода субъекта, отслеживающего развитие пятой причины возникновения неприятностей, позволяет добиться большей адекватности. Переводческая трансформация – а именно, компрессия, исключение лишних описательных деталей, отдаляющих юмористическую развязку, – способствовали повышению качества, совершенствованию афоризма.

Похожая ситуация наблюдается в следующей паре мерфизмов:

If there is a possibility of several things going wrong, the one that will cause the most damage will be the one to go wrong.

Из всех неприятностей произойдет именно та, ущерб от которой больше.

Переводчик достигает компрессии, а значит, большей емкости и точности высказывания, благодаря решению ликвидировать условную конструкцию с союзом «if/если». Замена многословного условного

придаточного доступным в русском языке предлогом «из» сокращает текст мерфизма, повышая его способность решения коммуникативной задачи. Финальная часть текста перевода также короче, благодаря эллипсису, снимающему необходимость повтора описания вида неприятности.

Интересен с точки зрения принятия переводческих решений Закон научных исследований Мёрфи:

Enough research will tend to support your theory.

В защиту своей теории всегда можно провести достаточное количество исследований.

Переводчик использовал обратный порядок слов при переводе данного закона, акцентировав внимание на желании исследователя доказать принятую за основу гипотезу. С одной стороны, коммуникативная задача достигнута, и смысловая составляющая мерфизма сохранена. С другой стороны, с нашей точки зрения, в данной версии перевода утерян главный принцип мерфизма – парадоксальная концовка, выполняющая роль триггера, запускающего смеховую реакцию. Мерфизм должен строиться «на основе парадоксальности при помощи когнитивного механизма остранения» [Иванова, 2008; Петренко, Хагундокова, 2018] и основываться на саркастическом высмеивании негативного опыта. Данный принцип структуры мерфизма, являющийся ключевым для афоризма такого рода, не учтен в предложенной версии перевода. Кроме того, в тексте оригинала присутствует будущая форма глагола *tend* («стремиться, иметь тенденцию»), который подчеркивает стремление научного работника к финальному результату, к подтверждению выдвинутой гипотезы исследования. Перевод закона научных исследований с соблюдением исходного порядка слов и с акцентом на финальный результат, своеобразный итог научных изысков помог бы сохранить не только смысловую, но и структурную сущность мерфизма: *Достаточное количество исследований в итоге поддержит вашу теорию.*

В англо-русской паре мерфизмов закона Янга наблюдается полное соответствие перевода первого предложения тексту оригинала, однако в русской версии отсутствует вторая часть – еще одно наблюдение мерфического характера, вытекающее из первого:

Young's Law: All great discoveries are made by mistake. Corollary: The greater the funding, the longer it takes to make the mistake.

Закон Янга: Все великие открытия делаются по ошибке.

Предложим свой вариант перевода следствия: *Чем щедрее финансирование, тем дольше вы идете к ошибке.*

Перевод соответствует тексту оригинала по смыслу (длина исследования прямо пропорциональна объему финансирования), грамматической структуре (в обоих языках части сложного предложения выражены компаративом и сопоставлены друг с другом) и соответствуют парадоксальной сущности мерфизма (на самом деле результат исследования должен зависеть от объективных изысканий, но не от финансовой поддержки исследователя), что не может не вызывать смеховую реакцию, основанную на сдвиге когнитивных скриптов, а именно на оппозиции «ожидание»-«реальность».

Как видно из проанализированных примеров перевода мерфизмов с английского языка на русский, в задачу переводчика при переводе афористических предложений входит «точное попадание» не только в смысл, стилистику и грамматику оригинала, следование коммуникативной стратегии, но и, по возможности, соблюдение композиционной и структурной специфики, учет модели, если она является ключевой для данного типа высказываний.

Список использованной литературы

1. Головченко И.Ф. Литературное путешествие: проблема жанра // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2017. № 1. С. 32-38.
2. Гревцева Н.В. Речеактовые структуры политического дискурса американского президента Д.Трампа в социальной сети Twitter // Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ. 2019. С. 37-42.
3. Гревцева Н.В., Губина И.П. Коммуникативно-прагматические особенности жанра "совместная пресс-конференция" // Казанская наука. 2018. № 9. С. 82-84.
4. Долматова О.В. Восприятие английского эффекта определенности русскоязычными студентами // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. 2020. Т. 1. № 1-1. С. 138-145.
5. Долматова О.В. Об одном случае противоречия данных корпусного исследования и лингвистического эксперимента // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Материалы III международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2019. С. 144-150.
6. Егорова Т.А. Проблема определения адекватности и эквивалентности перевода // Вестник науки и образования, 2018. № 18-1 (54). С. 79-82.
7. Иванова Н.С. Опыт лингвистического исследования мерфизмов (на материале американского варианта английского языка): дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2008. 146 с.
8. Казиева А.М. Проблемы визуальной адекватности перевода // Русский язык в современном мире. 2009. № 1. С. 198-204.

9. Казиева А.М. Стратегия перевода: к вопросу декодирования специфики ментальности носителей языка оригинала // От билингвизма к транслингвизму: про и контра. Материалы III Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. Российский университет дружбы народов; Составители: У. М. Бахтикиреева, О. А. Валикова, С. В. Дмитрюк. 2017. С. 288-291.
10. Коломейцева Е.М., Макеева М.Н. Лексические проблемы перевода с английского языка на русский. Учебное пособие. Тамбов, 2004. 68 с.
11. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк, 1990. 253 с.
12. Корсунова В.И. Особенности перевода пословиц, поговорок и заголовков в английском языке // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института, 2016. № 2. С. 227-233.
13. Мерфи Э. Законы Мерфи. - М.: АСТ, Мн.: Харвест, 2005. 96 с.
14. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Мерфизмы английского языка. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620722, 14.04.2021. Заявка № 2021620575 от 05.04.2021.
15. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Парадоксальные афоризмы как смеховой корректив серьезных сентенций // Казанская наука. № 12. 2018. С. 188-191.
16. Петренко С.А. Игра слов и проблемы художественного перевода (на материале «The Rachel Papers» Мартина Эмиса) // Гуманитарные исследования, 2014. № 1 (49). С. 86-92.
17. Петренко С.А. Позиционно-семантические характеристики союза because и особенности перевода высказываний с ним на русский язык // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2002. № 4. С. 42-46.
18. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Антропоцентричная зооморфная метафора "lame duck"/"хромая утка" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2021. С. 129-133.
19. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Лексический повтор как прием комического в современном британском художественном дискурсе // Университетские чтения – 2021. Материалы научно-методических чтений ПГУ. 2021. С. 42-48.
20. Петренко С.А., Петренко А.Ф., Кузнецова М.С. Лингвистическая амбигуентность в шушливых афоризмах английского языка // Гуманитарные исследования. 2019. № 2 (70). С. 48-54.
21. Петренко С.А., Хагундокова М.А. Законы Мерфи: с юмором о трудностях жизни: монография. Пятигорск, 2018. – 170 с.
22. Петренко Т.Ф., Слепакова М.Б. Способы визуализации в современной новелле // Университетские чтения - 2008. Материалы научно-методических чтений. 2008. С. 156-161.
23. Степанова Л.И. К проблеме перевода крылатых выражений // Проблемы истории, филологии, культуры, 2009. № 2 (24). С. 83-88.
24. Стихина М.А. Особенности применения переводческих трансформаций при переводе афоризмов (на материале произведений М.М. Жванецкого и

- С. Фрая) // Актуальные вопросы филологической науки XXI века. Ч. 1. — Екатеринбург: УрФУ, 2013. С. 324-329.
25. Хагундокова М.А., Петренко С.А. К вопросу о когнитивном аспекте категории изоморфизма в переводе юмора мерфизмов с английского на русский язык // Университетские чтения – 2018. Пятигорск, 2018. С. 72-78.
26. Ханзен-Леве А. Русский формализм: Методологическая реконструкция развития на основе принципа остранения / пер. с нем. С.А. Ромашко - М.: Языки русской культуры, 2001. 672 с.
27. Шишимер Л.Ф. Лингвистическая интерференция как многоаспектное явление // Университетские чтения - 2005. Пятигорск, 2005. С. 113-115.
28. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.
29. Murphy's laws and corollaries. [Электронный ресурс]. Режим доступа: Murphy.pdf

О. В. Пироженко
Университет Валенсии
e-mail:
olpi2@uv.es

РОССИЯ В ФОКУСЕ ЕВРОПЕЙСКИХ СМИ: КАКИМИ НАС ВИДЯТ СЕГОДНЯ

Образ страны и ее народа обычно складывается в нашем представлении на основании сравнения своих ценностей, традиций, привычек и жизненных укладов с чужими. Именно так мы приходим к пониманию собственной идентичности, открываем свое «я», познавая его определенные особенности и особую неповторимость, его плюсы и минусы, первыми из которых мы гордимся, а вторые подчас беспощадно критикуем. Интересно, что последнее мы позволяем делать исключительно нам самим.

Имидж страны, формируясь средствами массовой информации, обладает динамикой и ярко выраженной изменчивостью. В его основе лежат новостные ценности, которым отдается предпочтение. Интересно, что СМИ, оказывающие значительное влияние на массовое сознание и общественное мнение, тем не менее, не способны радикально повлиять или же изменить его полностью.

В испанской прессе Россия упоминается значительно чаще, чем Испания в российских СМИ, где ей посвящено всего лишь 2% от общего объема новостей [Pérez-Martín и др. 2015]. Присутствие страны

на первых полосах испанских газет не велико (около 3%), что объясняется не высокой интенсивностью развития российско-испанских отношений в политической и экономической сферах. Красноречивым в этом плане являются статьи под заголовками: «Незначительный интерес Испании в России», «Москва маскирует свое отдаление от ЕС красивыми словами». Тем не менее, обе страны, несмотря ни на что, стремятся друг к другу, о чем свидетельствует публикация материала, внушающего подлинный оптимизм: «Россия и Испания выступают за развитие отношений в области экономики». Взаимное желание к сближению помогает находить темы для совместной взаимовыгодной деятельности, о чем говорит заголовок: «Сотрудничество Испании и России в энергетическом секторе».

Как известно, на сегодня в связи с ритмом жизни и явным дефицитом времени, многие из нас являются читателями прежде всего заголовков, мастерски передающих эмоциональный настрой публикаций, привлекающих к себе внимание, надолго сохраняясь в коллективном сознании. По результатам исследований, проведенных на основании анализа материалов о России, опубликованных испанской газетой «Las Provincias» с 2006 по 2014 годы, заголовки статей, в которых фигурирует слово «Россия» или производные от него, составляют порядка 28% [Пироженко 2016]. Учитывая важную роль нашей страны в международной политике и ее активное участие в событиях, происходящих на мировой арене, внимание испанского общества к ней в частности, и европейского в целом, неуклонно растет. Об этом свидетельствует объем материалов, размещенных в большинстве своем в разделах: «Международная информация», «Политика», «Культура», «Люди/Стиль жизни» и т.д. Особенности передачи образа России ведущей газетой одной из испанских автономий характерны для Испании в целом.

Несмотря на разнообразие поднятых в публикациях тем и очевидному разбросу эмоциональной окрашенности материалов, их, бесспорно, объединяет одно: выраженный интерес к России и ее народу, желание познакомиться с ней поближе: «Россия», «Портрет современной России», «Святая Русь», «Россия и ее символы», «Россия и Запад», «Россия без прикрас», «Россия: потерянная истина и будущее», «Россия на распутье», «Матушка Россия», «Россия, идущая ко дну», «Отчаянная матушка Россия», «Россия – страна тысячи миллионеров».

Образ России и ее руководства продолжает ассоциироваться с историческим прошлым страны: «Русский орел устремляет свой взор на Запад», «Россия возвращает себе имперскую корону», «Горбачев и конец империи», «Имперская ностальгия и шантаж», «Мнимое

наследство великой России», «Кто остановит царя Путина?», «Светлана, новая русская государыня», «Путин великий», «Распутин, безумный монах», «Спрятанные сокровища Эрмитажа», «Патриарх, возвративший веру русскому народу», «Чемпионат мира возвращает трон Путину», «Благодаря Путину, империя жива», «Россия реабилитирует своего царя» и т.п.

Особое внимание уделяется образу российского президента Владимира Путина, который воспринимается сильным и волевым политиком, обладающим ярко выраженной харизмой и авторитетом. Не редки в испанских СМИ заголовки крайне лаконичные: «Путин прав» или же более развернутые: «Путин укрепляет роль России, превращая ее в военную державу, великую и неустрашимую». Российского президента считают одним из самых влиятельных людей актуальности: «Путин вновь самый могущественный в мире». В этой связи журналистами изобретается новый термин «путинизация». Вместе с тем, личность российского президента очень интересует испанское общество с точки зрения его человеческих качеств, устремлений и ценностей. Не обладая достаточной информацией по данной тематике, испанские СМИ, демонстрируют завидную настойчивость в выдвигании самых различных гипотез, фигурирующих в огромном количестве статей, заголовки которых говорят сами за себя: «Путин», «Темная жизнь Путина», «Господин Путин и его война», «Неизлечимая ностальгия Путина по холодной войне», «Путин – рыцарь православия», «Путин – мотоциклист», «Черный пояс Путина», «Путин демонстрирует свое мастерство хоккеиста», «Путин за роялем», «Путин уже не женат», «Хесус Бонилья: «А то вдруг Путин болеет за «Атлетико», «Путин любит Элтона Джона», «Апогей Путина» и т.п.

В большинстве случаев именно созданный коллективным сознанием испанского общества портрет российского президента передает особенности русского национального характера, составляя единое целое со страной, которую он возглавляет. Не удивительно, что среди заголовков публикаций в испанских СМИ есть прямые ассоциации на этот феномен: «Россия – это Путин» [Пироженко 2016]. А на вопрос анкеты, предложенной испанским студентам, о том, каким им видится российский президент, ответ следующий: «Очень русским» [Пироженко 2016].

Бесспорно, именно Путин на сегодня является самым цитируемым и наиболее часто встречающимся в испанских СМИ российским лидером. За ним по степени узнаваемости следуют Сталин, Ленин, Горбачев. Толстой, Достоевский и Чайковский относятся к наиболее

известным деятелям русской культуры. Образ русской женщины довольно противоречивый в целом, выделяет ее сильный характер и запоминающуюся внешность: «Самая красивая женщина – русская». Россия кажется страной интересной, хотя и сложной в свете развития бизнеса, и, бесспорно, привлекательной в плане туризма.

Суровый российский климат и ее бескрайние просторы не устают поражать воображение испанского читателя: «История степи», «Лед правит балом, парализуя страну», «Крещение в проруби», «Волна жары в российском холоде», «Астероиды на льду», «Сильный снегопад обрушивается на Москву» и т.п.

Русский национальный характер и его грани привлекают внимание испанцев, явно поражая и удивляя своей контрастностью и самобытностью: «Русские», «Карнавал по-русски», «Самая православная страсть», «Своеобразный русский юмор», «Очарованные русские», «Русская неумность», «Смущение по-русски», «Поставить на кон по-русски», «Русский поединок», «Угасающая русская роскошь», «Новые русские олигархи», «Короли инвестиций», «Русский хаос, представленный в одном занимательном романе», «Военная мощь России в День победы», «Иммигранты с ракеткой», «Русские дворцы и роскошные круизы по Нилу», «Золото Москвы», «Русский Версаль», «Сибирский Маугли» и т.п.

Не осталась без внимания и российская столица: «Москва – это не Россия», «Москва – новая Сибирь», «Вечный конфликт Москвы». А также знаменитый национальный напиток россиян: «Откуда эта водка?», «Водка продолжает убивать в России». Обеспокоенность растущими масштабами явления, граничащего с национальной катастрофой России, проявляется в освещении проблемы на первых газетных полосах испанских изданий.

Взаимный интерес к культурам и языка друг друга находит отражение в статьях: «Россия уже говорит по-испански», а «Таррагона хочет выучить русский», появляется понятие «Русский бигмак с андалузийским вкусом», и даже «Бургер товарищ», российская столица оказывается в провинции Аликанте («Москва в сердце горы Тоссал»), а прибрежный испанский городок увековечивает название нашей страны («Кальпе присваивает имя России одной из своих улиц в честь постоянно растущего русского населения»), «Телевидение России снимает шествие Мавров и христиан», в том время, как занятия айкидо с русскими тренерами приобретают популярность в испанском городке, где проживает одна из самых больших русских колоний в Испании («Русское айкидо в Торревехе»). Неуклонно растет интерес к усыновлению россиян испанскими семьями: «Спрос на русских детей

увеличивается», граждане России активно приобретают недвижимость в Испании («Русские идут!»), самобытные искусства сливаются воедино («Культуры, объединенные керамикой»), испанская гастрономия расширяет вкусовые предпочтения русских, предлагая настоящие шедевры («Орчата и туррон для русских»), «Испания продвигается в России в качестве туристического направления». И хотя англичане демонстрируют завидное постоянство в выборе направления для отдыха, россияне все же остаются более привлекательны («Англичане отличаются верностью, но русские богаче»).

Испания замечательно воспринимает русскую культуру, разделяя ее ценности и восхищаясь неповторимой красотой балета, образов классической литературы и театра: «Глубинная суть творчества», «Музей Прадо с блеском представил свои коллекции в Эрмитаже», «Лучшее из коллекций Прадо украшает Эрмитаж», «Дядя Ваня» - шедевр Чехова», «Тайны души Щелкунчика», «Русские казаки продемонстрировали искусство своих танцев», «Пикассо возвращается в Прадо», «Звезды русского балета в «Спящей красавице» во Дворце музыки», «Русский национальный балет в сопровождении регионального симфонического оркестра», «Национальный казачий балет вновь открывает программу театра Олимпия в конце месяца», «Хор, балет и оркестр русской армии из Санкт-Петербурга», «Потрясающий балет “Лебединое озеро” во Дворце конгрессов» .

Страсть и любовь к жизни, присущая нашим народам, в полной мере проявляется в спортивных баталиях, которые ведутся с огоньком и азартом, делая из каждой встречи настоящее зрелище: «Испания разбивается о русскую стену», «Испания хочет померяться силами с Россией на Еврокубке», «Россия оставляет Испанию на краю Кубка Федерации», «Испания лидирует на кубке Девиса», «Рос Касарес будет сражаться в финале Евролиги с непобедимым Спартакoм», «Медина опять проигрывает и не может сдержатъ натиск русской империи», «Анабель Медина открывает огонь по России», «Испанские нимфы обходят русских в Москве», «Испания лидирует в группе Б, обыграв Россию 3-1», «Испания выходит, потерпев поражение от России (84-65)», «Газоль хочет отыграть комбинацию русских», «Бланка Хиль приводит Испанию к легендарной победе над Россией», «Поражение в игре с Россией однозначно расстроило бы», «Испания одерживает победу над Россией 4-0», «Россия и Испания: противостояние на Еврокубке 2008» и т.п.

История России и Испания уникальна тем, что мы никогда не имели прямых столкновений, сражаясь друг с другом исключительно на спортивных аренах. Наши народы всегда связывало взаимное уважение,

симпатия и искренний интерес. Несмотря на массу различий, у нас есть много общего: «Испанцы и русские: не такие уж мы и разные». А знаменитое «Из России с любовью», звучащее с газетных полос Испании, перекликается со взаимным: «России с любовью».

Тем не менее, Россия для испанцев по-прежнему остается неизвестной и далекой. Подобное восприятие, согласно исследованиям Фонда «Русский мир», «существовало веками и, похоже, зародилось еще в те времена, когда Россия составляла часть византийской культуры, будучи странным элементом в рамках европейской идентичности» [Худолев и др. 2012]

Ярким примером современного видения России может служить отрывок из письма испанской студентки из Валенсии, которая обучалась в Москве в рамках университетских обменов в 2015 году: «О России слышали все без исключения и знают, что это самая большая страна мира, богатая полезными ископаемыми, и что водка очень ценится на бескрайних русских просторах среди суровых людей, живущих там. На самом деле, эти все в общем-то ничего и не знают об этой стране, они просто полагают, что знают...» [Пироженко 2016]

Список использованной литературы

1. Pérez-Martín J., Sánchez-Jiménez J.A., Análisis de la presencia de España en la prensa internacional, 2015, Real Instituto Elcano, p.20
2. Пироженко О., докторская диссертация «Образ России в валенсийских СМИ», Университет Валенсии, 2016, с.100
3. Пироженко О., докторская диссертация «Образ России в валенсийских СМИ», Университет Валенсии, 2016, с.188
4. Худолев К., Болотов Д., Седов А., Максимова Д. «Russia in the foreign mass media and internet in 2011», Фонд «Русский мир», СПб, 2012, с.44
5. Пироженко О., Докторская диссертация «Образ России в валенсийских СМИ», Университет Валенсии, 2016, с.736

А.Э. Попов

*ФГБОУ ВО Сибирский государственный университет
путей сообщения
e-mail: alpo2033@gmail.com*

ИНТЕРНЕТ-МЕМ КАК ВИЗУАЛЬНО-ВЕРБАЛЬНАЯ ФОРМА КОММУНИКАЦИИ В ЭРУ КОРОНАВИРУСА: ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ И ПРИЕМЫ

Актуальность темы исследования. Ученые давно начали уделять внимание исследованию и трансформациям интернет-мемов. Актуальность данной статьи определяется преобразованием приемов, используемых в мемах, в виду пандемии вируса covid-19.

Одним из инструментов создания смыслов является образ, обусловленный специфическим мировоззрением и базисным мироощущением, закрепленными в языковом сознании членов различных лингвокультурных сообществ. В 21 веке образы приобретают новую визуальную и вербальную формы и становятся неотъемлемой частью коммуникации в различных социокультурных контекстах. Одним из таких образных воплощений является интернет-мем. В последние годы эта форма получила распространение в сетевом пространстве. Термин интернет-мем впервые введен Ричардом Докинзом для обозначения единиц информации, значимых для той или иной культуры. Исходя из определения, можно заметить, что в основе мема лежит культурная специфика.

Стоит отметить, что мемы передают информацию аффективно, без опоры на рациональное, при этом, с сохранением эмоциональной так и когнитивной связей коммуникантов. Современные мемы являются частью новой политики идентификации эмоций и юмора, приобретающей всё большее распространение. Формы воздействия на адресата разнообразны. В нашем исследовании речь пойдет о терапевтической функции юмора, содержащегося в мемах. Эта функция помогает снять напряжение в критических для общества ситуациях. В период распространения covid-19 в обществе повысилась тревожность, обусловленная неопределённостью необозримой постковидной реальности, потерей близких, вынужденной самоизоляцией и, как следствие, одиночеством. На этом фоне в социальных сетях появляется большое количество тематических мемов, призванных снять напряжённость. Юмор является инструментом, призванным справляться со сложными ситуациями и, в какой-то степени, лечить. Вирус covid-19 стал главной темой для обсуждения и мемов 2020 года. За появлением актуальной информации следует создание новых мемов: текстовых, мемов-картинок и видео-мемов. Мемы имеют определенные структурные различия и сочетания средств вербальных и невербальных приемов. Рассматривая некоторые примеры интернет-мемов, сравнивая вариации сочетаний средств и приемов, можно сформулировать ключевой вопрос нашего исследования: каким образом формируется комическая составляющая мема и что создает разность уровня юмора. Какие-то мемы способствуют разрядке обстановки, а какие-то её нагнетают. Коммерческой основой создания комического в мемах является разрыв тематики привычных шаблонов. Коммерческая составляющая создается за счет пересечения множества дискурсов: бытового, художественного, политического и так далее. В мемах, как в

любом комедийном жанре, присутствует специфика, достигающаяся за счёт сочетания вербального и невербального: двух информационных типов. Вариативность средств и приемов в мемах крайне большая, за счет чего достигается положение разрыва привычной ассоциации. Так, например, интертекстуальность мема может быть использована автором с целью отсылки к прецедентным текстам, феноменам или высказываниям. Как правило, в основе мема лежит литературный, кинематографический или контент образов искусства.

Рассмотрим конкретные примеры. На представленной ниже картинке изображен интернет-мем на актуальную в условиях пандемии тему – ношение масок. Прием индивидуализации, расчет на понимание каждого читающего и юмор формируют коммерческую составляющую. Мем построен на перечислении причин, обладающих юмористическим оттенком, за то, чтобы носить маску.

- 1. В маске теплее.**
- 2. Губы можно не красить.**
- 3. Если Вы забыли побриться, то никого не напугаете.**
- 4. Если начальник несёт очередную пургу, можно показать ему язык. Маска поможет скрыть Вашу ироничную усмешку и тем самым сохранит Вашу карьеру.**
- 5. Если у Вас текут сопля, а платок забыли дома, этого никто не заметит.**
- 6. Если у Вас заложен нос, и приходится ходить с открытым ртом, никто не посчитает, что Вы дурачок.**
- 7. Если, сидя в туалете, Вы вдруг обнаружили, что бумаги нет... Маска даст Вам последний шанс!**



Основной задачей этого мема является привлечение людей к соблюдению мер безопасности в условиях пандемии. Так, по средствам таких приемов, осуществляется кампания привлечения людей к вакцинации от вируса covid-19, не имеющая успеха, но продолжающаяся по сей день.

На следующем примере, рассмотренном ниже, невербальными составляющими являются картинка и текст: прием построен на сопряжении текстуальной и графической составляющих. Картинка с культовыми произведениями, знакомыми каждому смотрящему, в частности, представляющая собой объединение двух интернет-мемов, и юмористическая подпись на насущную тему, образуют в совокупности новый интернет-мем. Сказать однозначно, каким окрасом обладает данный мем, сложно. В условиях локдаунов, перекрытых границ и продолжающихся новостей о возрастающем количестве заражений, это изображение может вызвать у разных людей, разнообразную реакцию: в зависимости от жизненных обстоятельств читающего, мем приобретает определенный окрас, негативный или позитивный.



Заключительный пример, изображенный ниже, также обладает двумя составляющими, по аналогии с предыдущим. Но является не совокупностью двух существующих интернет-мемов, а вырезкой из мультфильма о приключениях Чебурашки. Популярность этого произведения достаточно велика и, помимо узнаваемости, образ Чебурашки является определяющим в Российской культуре.

Использование культурных символов имеет определенный философский смысл: каждый читающий не только получает определенную эмоцию, но и чувствует себя непосредственным участником события на картинке, приобщаясь к мему. Таким образом, прием объединения подписи на актуальную тему и культурных символов выполняет поставленные задачи, вызывая, как правило, позитивные эмоции.



В век информации и Интернета, люди зачастую пользуются компиляциями, находятся в поиске сокращенного и упрощенного. Интернет-мем является инструментом вербального и невербального влияния на человека. Различные подходы к созданию мемов формируют множество совокупностей приемов, создающих образы, сохраняющиеся в памяти и формирующие определенное отношение.

Список использованной литературы

1. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Мерфизмы английского языка. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620722, 14.04.2021. Заявка № 2021620575 от 05.04.2021.
2. Петренко С.А. Юмористический дискурс в сфере компьютерных технологий // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Материалы III международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2019. С. 258-266.
3. Петренко С.А., Петренко А.Ф., Фатуллазаде С.М.К. Текст и живопись: поликодовость мемов англоязычного интернет-дискурса. Пятигорск, 2019.
4. Петренко Т.Ф. Функции визуализации в литературных текстах // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2014. № 2. С. 172-176.

5. Федотова И.Б. Речевой портрет современного человека // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 201-205.

Д.К. Садирова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»

e-mail: prosto.diana18@gmail.com

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУССКОЙ ФОНОЛОГИИ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОГО ПОДХОДОВ

Основы русской фонологии заложены еще в XVIII веке В.К. Тредиаковским, однако значительные открытия в данной области сделаны в XX столетии и связаны во многом с теорией изучения фонетического уровня языка тремя базовыми фонологическими школами: Пражской, Московской и Ленинградской. В данной работе рассмотрены их ведущие положения, отражены результаты их деятельности в вопросах толкования фонемы, ее функций и теории оппозиций.

Итак, концепции всех фонологических школ базируются на разграничении понятий «фонема» и «фонология».

Положения сторонников Пражского лингвистического кружка базируются на идеях И. Бодуэна де Куртенэ, Н.В. Крушевского, а также Л.В. Щербы, и Ф. де Соссюра. Представители этой центральной школы направления структурализма полагают, что «фонема» есть множество компонентов взаимосвязанных дифференциальных признаков. Нейтрализующая позиция – архифонема – включает в себя различные составные части, единые для нейтрализованных фонем. Так формируется теория оппозиций фонем, в основе которой заложена сигнификативная функция фонемы. Сказанное принципиально отличает Пражский лингвистический кружок от Московской фонологической школы, в которой первостепенна перцептивная функция фонемы.

Фонологическая оппозиция видится пражцам как противоположение звуков, способное дифференцировать интеллектуальные понятия. Классифицируя оппозиции, сторонники данного исследовательского течения обращают внимание на то, что важнейшее значение принадлежит дистинктивным оппозициям, потому что все фонемы соответствуют определенным фонологическим

основам так, как система фонологических оппозиций устанавливает определенный порядок либо структуру.

Ленинградская фонологическая школа демонстрирует принципиальный интерес к материальной стороне звуковых единиц. Приверженцы данного направления применяют методы экспериментальной фонетики и анализа речи с помощью технических средств: они подробно изучают процесс деятельности артикуляционного аппарата и осуществляемых им акустических эффектов для формирования значащих единиц языка. В итоге они приходят к пониманию фонемы как кратчайшей нечленимой звуковой единицы языка, которая может оказаться в нем исключительным средством дифференциации означающих морфем и слов. Фонема рассматривается как способная к распознаванию смысла, позволяющая доказать, что различными фонемами считаются единицы, не создающие минимальной пары, но представляющие в равносильных фонетических позициях (данное понимание термина наиболее распространено в современных лингвистических и литературоведческих исследованиях [см. об этом подробнее: Витковская 2006, 2015 и Погорелова 2021, 2011, 2014, 2018, 2019]). Дистинктивная функция порождает различие между фонемой и оттенком (вариантом) фонемы, лишённого этой функции и дающую возможность обозначения фонемы в потоке речи.

Так, Щерба дает определение фонеме со смысловоразличительной точки зрения: «Фонемой называется кратчайшее общее фонетическое представление данного языка, способное ассоциироваться со смысловыми представлениями и дифференцировать слова и могущее быть выделяемо в речи без искажения фонетического состава слова...» [цит. по: Ганюшина 2012].

Существенной особенностью такой концепции становятся выделенные функции фонемы: смысловоразличительная и словоразличительная. Повышенная концентрация внимания на функциях фонемы предстает выделяет Ленинградскую фонологическую школу из других. Л.В. Щерба раньше Н.С. Трубецкого из Пражского лингвистического кружка приходит к такому подходу к рассмотрению фонемы. Языковую функцию фонемы он также соотносит с ее способностью принимать участие в формировании звукового облика значимой единицы (например, «одет» – «одеть»).

Ученые из Ленинградской фонологической школы полагают, что главное значение теории фонемы заключается в определении того факта, что одни звуковые различия замечаются говорящими и

воспринимаются ими как значительные, а остальные (фонетически не слабее первых) игнорируются носителями языка.

Главенствующий принцип способа обращения Ленинградской школы к звуковым единицам представляется целью соединить социально-языковую сущность фонемы с ее местом в речевой деятельности человека. Фонема, выступая неделимой языковой единицей, одновременно оказывается единицей исключительной, поскольку она предоставляет применение материальных явлений для формирования значимых единиц языка.

Ленинградской школой выделяется три функции звука: 1) кульминативная, показывающую, сколько слов и словосочетаний входят в состав предложения, 2) делимитативная, устанавливающая границу между устойчивыми словосочетаниями, словами, морфемами, 3) дистинктивная, содействующая дифференциации значащих единиц.

Совокупность фонем любого языка составляет реальную организацию звуковых единиц, предоставляющую говорящему возможность создавать и понимать речевые сообщения. Здесь обосновывается ориентация на те функции звуковых единиц, которые открываются при изучении речевой деятельности: детальное фонетическое описание фонологических структур, значимость «звукового облика слова», проявление заинтересованности к разным стилям речи, разработка теорий слога и интонации и пр.

Сторонники Ленинградской школы четко разграничивали сферу языка и речи, причисляя звуки к сфере языка, а фонемы – к речи. Раскрывая вопрос о членимости потока речи, Зиндер вслед за Щербой считает, что она обуславливается связью звуковых единиц со смысловыми представлениями.

Иной подход наблюдается у представителей Московской фонологической школы, основа теории которой заключается в учении о фонеме в контексте систематического использования морфемного критерия к определению фонемного состава языка. Главные принципы, обнаружившиеся при таком подходе, строятся на исследовании суперсегментных единиц языка и подобных фонетических явлений: ударения, тонов, интонации, пограничных сигналов, сингармонизма и др.

В этом заключается главное отличие отечественных школ от Пражского лингвистического кружка. Его последователи сфокусированы на соотношении звуков с конкретной фонемой; притом подчеркивают необходимость постановки звуков в комплементарную дистрибуцию в соответствии с фонетическими позициями, пользуясь одним и тем же положением в одной и той же

морфеме, т.е. подвергающиеся позиционному чередованию. Таким образом к фонемам относятся все позиционно чередующиеся звуки. Ряд образуют звуки разного рода: нуль звука, артикуляционно и акустически близкие и далекие.

Существенную особенность фонемы представляет собой «позиция» – обстоятельства применения фонем в речи. К примеру, гласные могут находиться в разных позициях: ударной, позиции первого предударного, других предударных, заударных слогов. Фонемы изменяются с учетом позиции. Сказанное обнаруживает еще одно существенное различие между представленными фонологическими школами. Московская школа, например, отмечает, что пределов у варьирования фонемы нет. Ее разновидности, не влияющие на дистинктивную функцию, модифицируются, что можно проиллюстрировать посредством разных звуковых оттенков [a] в словах «мят», «мать», «мять», «мат». Фонемы, влияющие на эту функцию, также трансформируются.

Позиции максимального различия фонем называются сильными, а позиции, где фонемы могут частично совпадать, – слабыми. По мнению представителей Московской фонологической школы, звуки, выполняющие одну и ту же функцию в морфемах и словах (к примеру, [o] в «косы» и [a] – в «коса»), должны считаться разновидностями одной фонемы независимо их фонетических расхождений.

На основании подобных сопоставления сторонники Московской фонологической школой разрабатывают теорию о параллельных и пересекающихся рядах позиционно чередующихся звуков. Первые не содержат универсальных членов, в отличие от вторых, в которых таковые наблюдаются в позициях нейтрализации фонем. Взаимосвязь фонем, выведенных не пересекающейся совокупностью звуков, и фонем, отличающихся пересекающимися множествами, содержащими общую с другими фонемами часть, в разных языках представлена по-разному [см. подробнее: Московская фонологическая школа // Большая российская энциклопедия].

Следует отметить, что в процессе развития Московская фонологическая школа обращается близким ей идеям, обнаруженным представителями других направлений, на основе концепций которых разрабатывает теорию дифференциальных и интегральных свойств фонемы, ранее высказанной Пражским лингвистическим кружком. Показательно, что при этом представители Московской фонологической школы до конца 1950-х годов игнорируют термин «структурализм». Тем не менее данная школа является одной из самых

крупных по числу последователей в отечественной науке, представляющей течение лингвистического структурализма; она наиболее приближена к Пражскому лингвистическому кружку.

Список использованной литературы

1. Витковская Л.В. Когнитивные функции этно-эстетических концептов в эпическом тексте // *Caucasus philologia.* – 2006. – № 1. – С. 80-85
2. Витковская Л.В. Об ассимиляции заимствований в русском языке в условиях глобализации // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета.* – 2015. – № 4. – С. 17-22.
3. Ганюшина Ю.Д. Ленинградская фонологическая школа. Калининград, 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.yaneuch.ru/cat_16/leningradskaya-fonologicheskaya-shkola/94234.1556566.page1.html
4. Ленинградская фонетическая (фонологическая) школа // *CYBERPEDIA.* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://.su/9x4aa7.html>
5. Московская фонологическая школа // *Большая российская энциклопедия.* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/linguistics/text/2233233>.
6. Московская фонологическая школа // *Энциклопедия «STUDBOOKS».* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studbooks.net/2107091/literatura/moskovskaya_fonologicheskaya_shkola
7. Погорелова И.Ю. Деконструкция классического стихотворения (жанровый эксперимент Д.А. Пригова) // *Русский язык и межкультурная коммуникация.* – 2014. – № 1 (13). – С. 287-295.
8. Погорелова И.Ю. Жанр эссе в современной русской литературе // *Университетские чтения - 2018. Материалы научно-методических чтений ПГУ.* – 2018. – С. 24-29.
9. Погорелова И.Ю. Концептуалистская стратегия как жанрообразующая система творчества Д.А. Пригова: дис. канд. филол. наук. Краснодар, 2011. – 184 с.
10. Погорелова И.Ю. Массовая литература в парадигме постмодернизма // *Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ.* – 2019. – С. 25-30.
11. Погорелова И.Ю. Поэзия концептуалистов в истории современной постмодернистской литературы // *Русский язык и межкультурная коммуникация.* – 2010. – № 1 (9). – С. 128-134.
12. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // *Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198).* Cham, 2021. С. 589-597.

Д.А. Саркисова
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Пятигорский государственный
университет»
e-mail: Diana1Diana8@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МИРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ: АСПЕКТЫ УСПЕШНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Изо дня в день мы вступаем в коммуникацию, используя вербальные и невербальные средства. Результат общения зачастую определяется следующими условиями: задача (целевые установки), средства и способы разговора, аудитория. Так с какими же проблемами межличностной и межкультурной коммуникации можно столкнуться и что нам необходимо знать, чтобы предотвратить конфликтные инциденты?

Изначально термин «коммуникация» утвердился в таких науках как психология, кибернетика, информатика, социология. Сегодня интерес к вопросам коммуникации проявляется во многих отраслях. Подтверждением этому служит значительное число исследований по данной проблеме.

Межличностная коммуникация представляет собой передачу информации от одного источника к другому. Этот процесс имеет место быть и при личном взаимодействии, и при помощи технических средств (платформ). Например: sms, mms, e-mail; Skype, WhatsApp, Viber, Zoom, Discord и др. Проблемы, которые могут возникнуть в таком виде общения, зачастую связаны с восприятием. Мы усваиваем лишь значимую для нас информацию, остальную – попросту пропускаем. Из-за этого происходит искажение материала. Следует отметить, что «ненужная» информация в скором времени, практически моментально забывается вследствие ее бесполезности.

У каждого человека свое видение мира, следовательно, восприятие одних и тех же сведений индивидуально в зависимости от накопленного жизненного опыта. Так, polisemные выражения для каждого из нас имеют свои первичные ассоциации. Безусловно, по этой причине информируемый осмысливает сообщение согласно своим взглядам, без учета точки зрения источника информации, вследствие чего происходит рассеяние восприятия передаваемого материала.

Наряду с вербальными средствами общения мы используем невербальные. Более 90% сведений мы усваиваем и передаем в

частности таким способом. С помощью жестов, мимики, позы человек демонстрирует свой внутренний мир.

Формы невербальной коммуникации:

- 1) Кинесика – совокупность жестов и поз;
- 2) Такесика – любые прикосновения к собеседнику;
- 3) Сенсорика – совокупность восприятий, полученных от органов чувств;
- 4) Проксемика – использование пространства в процессе разговора;
- 5) Хронемика – использование времени в процессе коммуникации.
- 6) Кинесика – совокупность используемых жестов.
- 7) Окулистика – визуальный контакт при разговоре.
- 8) Такесика – научное направление, изучающее значение прикосновений в общении. Как показали исследования, с помощью прикосновений процесс коммуникации может протекать с различной эффективностью.

С этой точки зрения культуры можно разделить на контактные и дистантные.

Контактные: латиноамериканские, восточные, южноевропейские культуры.

Североамериканцы, азиаты и жители Северной Европы принадлежат к низкоконтактным культурам.

Исследования тактильного поведения показали, что принадлежность к контактной или дистантной культуре зависит еще от характера человека и его половой принадлежности.

Также атрибутом встречи и общения может являться рукопожатие. В коммуникации оно может быть очень информативным. Так, короткое, неохотное рукопожатие сухих рук может свидетельствовать о равнодушии. А весьма продолжительное рукопожатие и влажные руки – знак сильной тревоги и ответственности.

Еще один вид невербальной коммуникации опирается на то, как мы произносим слова (интонация, модуляция голоса, плавность речи и т.п.). Как и семантические барьеры, культурные, социальные, национальные, возрастные различия при обмене невербальной информацией могут создавать значительные преграды для понимания [Клюев 1998: 315].

Межкультурная коммуникация – достаточно древнее явление, которое появилось наряду с формированием различных культур;

археологические находки подтверждают, что во все времена существовали международные отношения, фундаментом которых была торговля. Также человек наблюдал за людьми, обычаи которых отличались от привычных ему, фиксировал свои наблюдения. Попытки такого анализа можно найти у античных авторов, в средневековых летописях, житиях святых и т.д.

Современный мир активно развивается во всех отраслях, расширяются взаимосвязи стран, народов, культур. Этот процесс охватил сферы общественной, экономической, политической, культурной жизни всех уголков мира. На сегодняшний день весьма затруднительно найти этнические общности, которые не испытали бы влияние культур других народов [Скакунова 2011: 187]. Наблюдается рост программ обучения, предусматривающих обмен учащимися, прямых контактов между представителями разных стран и национальностей, межэтнических браков, развивается сфера туризма, интернационального бизнеса и т.д.

Особенность межкультурной коммуникации проявляется в том, что в данном направлении исследуется явление общения представителей различных культур и связанные с этим возникающие проблемы. Их основная причина – различие в мировоззрении. Зачастую люди воспринимают другие обычаи, традиции, нравственные установки через призму своей культуры. Также представители разных народов сталкиваются с трудностями понимания значений слов и поведения, нехарактерных для их языка и мироощущения.

Изучение иностранных языков и их использование в качестве средства международного общения невозможно без основательного знания культуры носителей этих языков, национального характера, образа жизни, видения мира и т. п.

Системы коммуникаций в различных культурах передаются из поколения в поколение и усваиваются в процессе инкультурации. Для каждой культуры существуют единственно приемлемые стадии общения [Коннецкая 1997: 164].

Эффективный полилог между представителями различных этносов не может возникнуть сам по себе, его необходимо постоянно практиковать и совершенствовать, учитывая историю, нормы и традиции других народов.

При коммуникации мы должны учитывать факты, что реакции и действия могут быть несколько иными. Забывая о таких моментах, некоторые люди пытаются адаптировать поведение собеседников под их культуру, следовательно, на этой почве может привести к

конфликтам из-за недопонимания. В результате возникает негативное ошибочное мнение того, что одна сторона посягает и пренебрегает ценностями другой.

Кроме того, причиной конфликта при межкультурном общении может быть то, что участники не имеют возможности совершать обмен однозначными вербальными или невербальными сигналами, как привыкли это делать во внутрикультурных ситуациях. Даже если им удастся хотя бы приближенно верно трактовать передаваемые знаки, интерпретация может оказаться частичной или двусмысленной.

Еще одним камнем преткновения может быть то, что носители определённой культуры игнорируют факт того, что коммуникация – уникальная человеческая особенность. Многие ждут от собеседника реакций и предполагаемых ответов, присущих их менталитету и разочаровываются, когда получают иную реакцию.

Следующая важная причина возникновения конфликта – языковые различия. Межкультурная коммуникация предполагает билингвизм одного или нескольких собеседников. В зависимости от количества и уровня владения языками строится определённое общение. В процессе коммуникации могут совершаться ошибки. Например, слово для человека, изучающего язык, имеет только одно значение, а для носителя – множество. В результате могут возникать недопонимания, тогда люди в целях корректного разъяснения прибегают к помощи невербальной коммуникации или к простому общению, предполагающему набор лексем, без учета грамматических конструкций.

Стоит отметить, что многие виды жестикуляции в различных культурах имеют противоположные (различающиеся) значения, которые могут быть приемлемы для одной культуры и оскорбительны для другой. Поэтому необходимо быть предельно аккуратным при использовании невербальных знаков, чтобы не вызвать нежелательную агрессивную реакцию.

У каждого человека существуют свои предубеждения насчет национальностей, стран, расовой принадлежности и т.д., которые характеризуют народ в целом, а не какие-либо качества отдельно взятого индивида. Излишняя опора на стереотипы может помешать объективно оценить культуру, личность и передаваемую ею информацию. Следовательно, оценка, основанная на всякого рода предрассудках, может быть ошибочным.

Таким образом, чтобы избежать неловких положений в межличностной и межкультурной коммуникации необходимо понимать цель общения, культурные особенности, мировоззрение

собеседника (собеседников). Именно так можно свести к минимуму конфликтные, противоречивые ситуации в общении.

Список использованной литературы

1. О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – Основы речевой коммуникации. - М.: Инфра-М, 1997. – 189 – 198 с.
2. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. - М.: ПРИОР, 1998. – 315 с.
3. Конечкая В.П. Социология коммуникации. - М.: МУБУ, 1997.
4. В.А. Пронников, И.Д. Ладанов. – Язык мимики и жестов. М., 1998. – 205 с.
5. Орлова Н.А. Реализация обучающего и воспитательного потенциала русского танца в преподавании русского языка как иностранного // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2015. С. 129-132.
6. Орлова Н.А., Агоева Ю.В. Игровые технологии в обучении детей-билингвов // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы X Международной научно-методической конференции. 2018. С. 83-87.
7. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
8. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
9. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Комизм характеров в фельетонах М.А. Булгакова // Университетские чтения – 2021. Ч. 6. Пятигорск, 2021. С. 170-175.
10. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Мерфизмы английского языка. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620722, 14.04.2021. Заявка № 2021620575 от 05.04.2021.
11. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.
12. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Характер гротеска в повести М.А. Булгакова "Дьяволиада" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 134-140.
13. Петренко С.А. Лексический повтор как феномен прозаического художественного текста // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Пятигорск, 2020. Т. 1. № 1-1. С. 199-207.
14. Петренко С.А. О текстообразующей функции лексического повтора: анафора и эпифора // Университетские чтения – 2020. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2020. С. 43-49.
15. Петренко С.А. Опозиция “трудолюбие – лень” в зооморфных паремиях английского языка // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Пятигорск,

2020. С. 186 – 191.
16. Петренко С.А. Юмористический дискурс в сфере компьютерных технологий // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Материалы III Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2019. С. 258-266.
 17. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
 18. Петренко С.А., Петренко А.Ф., Кузнецова М.С. Лингвистическая амбигуентность в шуточных афоризмах английского языка // Гуманитарные исследования. 2019. № 2 (70). С. 48-54.
 19. Петренко Т.Ф. Французская литература в эпоху цифровых технологий // Вестник Пятигорского государственного университета. 2018. № 2. С. 67-70.
 20. Петренко Т.Ф. Функции визуализации в литературных текстах // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2014. № 2. С. 172-176.
 21. Петренко Т.Ф., Слепакова М.Б. Способы визуализации в современной новелле // Университетские чтения - 2008. Материалы научно-методических чтений. 2008. С. 156-161.
 22. Скакунова Т.А. Проблемы межкультурной коммуникации в отечественной и мировой науке // Вестник КрасГАУ. – 2011. - №5. – 187 – 190 с.
 23. Федотова И.Б. Русские народные песни как этнопедагогический ресурс воспитания // Евразийская лингвокультурная парадигма и процессы глобализации: трансфер культур, русско-кавказские связи. Материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 113-119.
 24. Федотова И.Б. Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях // Вестник ПГЛУ. 2-11. № 3. С. 294-299.
 25. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
 26. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 84-89.
 27. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

*Л.Ю. Мирзоева, Г.Е. Серикбаева, А. Режен,
Ж. Ануарбекова, Ж. Нурханов
Казахский Национальный им. Аль-Фараби*

**Ash nazg durbatulk,
ash nazg gimbatul,
ash nazg thrakatulk,
agh burzum-ishi krimpatul.**

(Одно кольцо, чтоб править всеми,
Одно кольцо, чтобы разыскать их,
Одно кольцо, чтобы повергнуть их
В бесконечную тьму)
«Властелин Колец», Д. Толкиен

РУССКАЯ СОВРЕМЕННАЯ ФАНТАСТИКА В ПОТОКЕ ОБЩЕГО РАЗВИТИЯ ЖАНРА ФАНТАСТИКИ

Данная статья посвящена общему обзору «западных» и российских фантастических произведений, их истокам, жанровым и языковым особенностям, даны основные характеристики и особенности; представлено понятие фантастического текста; уточнены типы и особенности художественно-фантастического текста. Это первые попытки осмыслить научную значимость научной проблемы, проанализировать материал, который в будущем станет темой научного диссертационного исследования.

Определение. Фэнтези (от английского слова «fantasy» - «фантазия») представляет собой современный литературный жанр, который характеризуется наличием сверхъестественных мотивов, фантастических элементов, созданием собственного микромира, с особым строением, с собственной логикой существования [David Salo 2011]. В России термин «фэнтези» применяется наряду с термином «фантастика», адаптированным ранее из греческого языка, мы поддерживаем мнение, что для русского языка наиболее гармоничным и логичным является применение термина «фантастика», который и будет применяться далее.

Фантастика - это литературное произведение, имеющее свою индивидуальную природу, логику повествования, особый язык, герои фантастики – необычные существа, и человек является центром сюжета и повествования. Фантастика нередко воспринимается как явление массовой коммерческой культуры и не выделяется в особый

литературный жанр, Ю.М. Лотман в свою очередь писал, что фантастика располагается между классической литературой и фольклором. [Лотман 1970]

Российские научные труды по теме статьи. Фантастику с научной точки зрения рассматривали в своих работах такие российские ученые: Е.А. Чепур: «Герой русской фэнтези 1990-х гг.: модусы художественной реализации», А.Д. Гусарова: «Жанр фэнтези в русской литературе 90-х гг. двадцатого века: проблемы поэтики», О.П. Криницина «Славянские фэнтези в современном литературном процессе».

Имеет место изучение фантастики с точки зрения педагогики, социальной философии, и в качестве лингвистического направления: Н.В. Помогалова «Фэнтези и социализация личности», О.В. Виноградова «Педагогические условия повышения эффективности чтения подростками литературы фэнтези», Т.В. Печатанова: «Категориальные концепты «Добро» и «Зло» в русской, британской и немецкой детской фэнтези», М.Ф. Мисник «Лингвистические особенности аномального художественного мира произведений жанра фэнтези англоязычных авторов», Н.В. Помогалова «Фэнтези и социализация личности», О.В. Виноградова «Педагогические условия повышения эффективности чтения подростками литературы фэнтези», Т.В. Печатанова: «Категориальные концепты «Добро» и «Зло» в русской, британской и немецкой детской фэнтези», М.Ф. Мисник «Лингвистические особенности аномального художественного мира произведений жанра фэнтези англоязычных авторов», В.Я. Пропп «Морфология волшебной сказки».

Особенности жанра. Особенность фантастики, ее отличие от иных художественных жанров – повествование с активным включением мифологических и сказочных мотивов современного времени.

Фантастические произведения воспринимаются как историко-приключенческий роман, действие которого происходит в вымышленном мире, или в настоящем историческом времени (это может быть европейское средневековье, эпоха Возрождения, для русской фантастики характерны также ссылки к древне-славянским временам), где герои фантастики сталкиваются со сверхъестественными силами и сущностями. Сюжеты фантастики строятся на основе архетипических сюжетов. Мир фантастики существует сам по себе, в самом произведении не всегда объясняется его расположение, возникновение, связь с реально существующим миром, это может быть параллельный мир, другая планета, в таком

фантастическом мире обитают боги, все строится на магии, присутствуют мифические существа, такие как драконы, гномы, великаны, феи и т. д. Все это сближает фантастику и сказку, и отличие касается того, что сверхъестественное в фантастике – это норма фантастического мира, которая действует как законы физики в нашем мире – непреложно и безусловно.

Жанр европейской фантастики сформировался к середине прошлого тысячелетия под влиянием средневекового эпоса и рыцарских романов. Восточно-азиатская фантастика традиционно основывается на мифологии и средневековой культуре стран этого региона, это продолжение классических китайских, японских и корейских романов и повестей, магическая составляющая в которых очень велика. Русская фантастика часто соотносится со славянской мифологией, со временем общеславянского единства, повествование обогащается бытописанием, включением реалий того времени, воссоздается славянский мир.

Предшественниками русской фантастики считаются произведения А.Ф. Вельтмана «Кощей Бессмертный. Былина старого времени» (1833), «Светославич, вражий питомец. Диво времён Красного Солнца Владимира» (1837) и «Новый Емеля, или Превращения» (1845).

Жанр фантастики, развиваясь, порождает поджанры, которые могут комбинироваться в самих произведениях. Вот основные поджанры фантастики [Doreen Maitre 1983]:

Высокая или эпическая фантастика. Действие происходит в волшебной среде со своими собственными правилами и физическими законами, сюжеты и темы этого поджанра имеют большой масштаб и, как правило, сосредоточены на одном, хорошо развитом герое или группе героев, таких как Фродо Бэггинс и его соратники в Дж. Р. Р. Толкине. Властелин колец (1954).

Магический реализм. В то время как персонажи с магическим реализмом похожи на низкую фантастику, персонажи с магическим реализмом принимают фантастические элементы, такие как левитация и телекинез, как нормальную часть своего реалистичного мира, как в классической книге Габриэля Гарсиа Маркеса «Сто лет одиночества» (1967).

Меч и колдовство. Подмножество высокой фантастики фокусируется на героях, владеющих мечом, таких как титульный варвар из произведения Роберта Э. Ховарда о Конане, а также на магии или колдовстве.

Темная фантастика. Сочетает в себе элементы фантастики и ужаса, цель - нервировать и напугать читателей, яркими

представителями являются гигантские потусторонние монстры во вселенной Х. П. Лавкрафта.

Дорин Мэтр предложил собственную классификацию жанра фантастики, основанную на реальности, которая описывается в книге:

1. Историческая фантастика (точная);
2. Реалистичная фантастика;
3. Фантастика без границ между реальностью и вымышленным миром;
4. Фантастика о вымышленном мире. [Дьяконов 2008]

Современная фантастика берет свое начало в XIX веке с романа Дж. Макдональда «Фантасты» (1858г.), повествующем о мире снов, отмечается, что известный писатель У. Моррис, в своем романе «Колодец на краю света» (1896 г.) полностью воссоздал фантастический мир, существовавший за пределами нашей реальности.

Далее, уже в середине XX века, Дж. Р. Р. Толкиен написал фантастическое произведение «Властелин колец», давшего начало бурному развитию жанра.

На данный момент в жанре фантастики работают тысячи писателей-фантастов.

Особенность поэтики. Современная фантастика происходит на фоне особого колорита, где есть ощущение волшебства, особенно когда поджанр пересекается с мифической фантастикой.

Если действие фантастики имеет место в городе, произведение часто называют городской фантастикой.

В большинстве фантастических вселенных в том или ином виде фигурирует определённый набор мифических существ, условно называемых «расами». Большинство из них заимствованы из мифологии, образы некоторых были придуманы либо переработаны из мифологических сюжетов писателями. Ролевая система Dungeons & Dragons классифицировало расы из фантастических миров, что значительно повлияло на писателей, авторов игр и художников, которые по-прежнему обладают полной свободой своего творчества. Ниже приведен список «стандартных» рас, который переосмысливается или заменяется. Учитывая . Но положительной особенностью жанра является полная свобода автора в этом вопросе. «Стандартный набор» может быть переосмыслен или вообще заменён — это в порядке вещей. Более того, некоторые авторы специально занимаются переосмыслением с целью подчеркнуть оригинальность своего произведения. Ниже перечислены основные штампы [Sarah L. Higley 2007]:

Эльфы (англ. *Elves*) — древняя раса, похожая на людей; как правило, утончённые, склонные к магии, защите природы, искусствам, долгожители, также они бессмертные.

Гномы (англ. *Dwarves*) — бородатые подземные карлики крепкого телосложения, изобретательны, занимаются горным и кузнечным делом, добычей драгоценных камней.

Орки (англ. *Orcs*) или гоблины (англ. *Goblins*) — обезьяноподобные (и в то же время в какой то степени похожие на стереотипный образ эльфа в современном фэнтези), худые воинственные варвары, зачастую зеленокожие. Основное занятие — грабежи и убийства. В произведениях Толкина показаны как изувеченные Тьмой эльфы.

Полурослики (англ. *Halflings*) (под различными названиями) — производные от хоббитов Толкина. Маленькие человекоподобные существа, предпочитают метательное оружие. Характер может колебаться от миролюбивых фермеров Толкина до плутов и мошенников из *Dragonlance*.

Тролли (англ. *Trolls*) — горные великаны, ассоциируемые с камнем.

Огры (англ. *Ogres*) — безобразные и злобные великаны-людоеды.

Также в фантастических мирах часто фигурируют одни и те же мифологические существа, заимствованные преимущественно из греческой, скандинавской, славянской мифологии: драконы, единороги, русалки, кентавры, минотавры, химеры, мантикоры (во множественном числе) и др. В японской, китайской, корейской фантастике, стилизованной под мифологию дальнего востока фигурируют существа, заимствованные из дальневосточной мифологии — кицунэ, нэко (девушка-кошка), тэнгу и им подобные.

Всё же, самая распространённая разумная раса в фантастике — это люди.

Фантастика привлекает своим представлением миров, достаточно знакомых, чтобы сориентировать читателей, но достаточно чуждых, чтобы постоянно их удивлять. Необычность фантастического мира может быть выражена через искусство, музыку, костюмы, архитектуру, и магию. Но самый простой способ, это язык, который позволяет читателю осознать странность мира через язык: имена, под которыми известны люди, места и необычные вещи, фразы и стихи, с помощью которых выражает себя фантастическое сознание. Именно иностранный язык подчеркивает принадлежность к фантастическому миру.

Иной язык, отличный от родного используются для описания историй, происходящих в предполагаемом реальном мире (часто

называемом согласованной реальностью) в наше время, в котором магия и волшебные существа существуют, но обычно не видны или не понимаются как таковые, либо живут в отдаленных уголках нашего мира [MasterClass staff 2021].

Важное замечание, романы, в которых современные персонажи путешествуют в альтернативные миры, и все магические действия происходят там (за исключением портала, необходимого для их транспортировки), не считаются фантастикой.

Особенности стиля фантастических произведений. В последнее время применение современной лингвистики к изучению литературных текстов привело к появлению стилистики - дисциплины, которая поддерживает некоторые интересы и терминологию традиционной риторики, но при этом включает новые проблемы, концепции и методы.

В целом стиль - это характерный набор языковых особенностей, связанных с текстом или группой текстов. Таким образом, стиль рассказа или романа - это сумма лингвистических характеристик, передающих его повествовательный дискурс.

Стиль повествования может быть приписан предполагаемому автору, который является рассказчиком, передающим и переосмысливающим его реальность. В этом смысле можно анализировать лингвистические особенности стиля на основе самого текста, мы можем идентифицировать конкретные лингвистические особенности текста, которые определяют стиль предполагаемого автора.

Стиль - это набор лингвистических характеристик, характеризующих текст. Стиль обычно является результатом множественных и сложных решений о ритме, фонологических паттернах, синтаксической структуре, лексическом выборе, словосочетании, организации абзацев и т. д. Эти решения часто могут включать различную степень отклонения от установленных норм и стандартов.

До рассмотрения языковых особенностей текста фантастических произведений необходимо отметить одну особенность - включение в текст фантастики вымышленных языков. Одним из первых этот прием применял Дж. Свифт, в работах которого вымышленные слова не содержат звуков, которые не встречаются в английском языке, и большинство цитируемых им фраз не переведены. Мало что указывает на что-то похожее на согласованную морфологию или грамматику в лилипутском языке, почти каждое слово является случайным, независимым изобретением, не связанным со всеми другими словами. Но, несмотря на наивность Свифта в построении языка, в его

фантастическом мире оживает целая нация с собственным языком, что придает произведению тональность фантастики.

Творчество авторов фантастики определяет языковые особенности текста, творчество касается как создания нового языка, так и словотворчество. Дж. Толкиен вводит в повествование около пятнадцати эльфийских языков и диалектов, это: протоэльфийский, общий эльдарин, телерин, квенья, синдарин, илькорин, нандорин, аварин. Это только то, что касается эльфийских языков, отметим, что каждая раса в повествовании Толкиена имеет свой язык, который имеет как грамматику, так и обширный языковой корпус). В связи с этим языковым фактом Толкиен вводит термин «глоссопея», который в филологии используется для обозначения конструирования художественных языков [Mathieu Destruel 2016].

Другая языковая особенность жанра фантастики это словотворчество, это числительные, названия животных, предметов, синтаксическая особенность (например, частое использование глаголов отображает динамику событий), применение разнообразной лексики. [Попова 2008]

С. Лем считал, что лексика в фантастике обозначает и существующие в реальности и не существующие понятия [Лем 2008], с указанием на то, что определение несуществующих понятий – это общая особенность всех авторов фантастики. [К.А. Андреева 2016]

Для языка фантастики характерно включение стихотворной формы в повествование, такие явления называют фантазмами, и общепризнанно, что такие фантазмы являются отличительной чертой жанра фантастики. Создание фантазмов по мнению Istvan Csicsery-Ronay Jr.'s [Istvan Csicsery-Ronay Jr. 2008] строятся на языковых моделях, действующих в данном языке.

Более того, мы не должны забывать, что передний план - это не просто способ привлечь внимание к самому языку, но он может выполнять важные функции в повествовании и других формах сообщения. В прозе основной язык обычно используется в описаниях, при представлении персонажей или окружения, а также при объяснении событий. В большинстве обычных коммуникативных взаимодействий и говорящий, и слушающий разделяют контекст, на который они могут ссылаться явно или неявно. Сущность фантастического мира (события, окружающая среда и персонажи) существуют, если повествование сформировалось в воображении читателя. А сделать это можно только с помощью языка. Таким образом, в повествовании язык обременен не только передачей

смысла, но и воссозданием всего контекста, в котором значение может возникнуть в сознании читателя.

Чтобы преодолеть эту сложную задачу, литературное повествование должно использовать все особенности языка несколько иначе, чем это обычно используется в обычном дискурсе. Например, описания в прозе часто включают существительные, прилагательные и фразы, которые вызывают сенсорный опыт и передают читателям важные детали. В отдельных сценах с активным действием глаголы и наречия часто тщательно отбираются, чтобы как можно точнее и осмысленнее рассказать о действиях персонажей и других событиях сюжета. Более того, предложения создаются не только для передачи событий и идей, но и для того, чтобы влиять на ритм и ход повествования. Но, пожалуй, наиболее заметный риторический аспект литературного повествования, общий как для эпического жанра, - это широкое использование образного языка для стимулирования и вовлечения воображения читателя.

Образный язык, который включает в себя так называемые риторические фигуры, тропы или фигуры речи, - это использование языка способами, которые отклоняются от буквального значения слов и предложений. Прямое значение относится к точному определению или значению слов. С другой стороны, образное значение использует коннотации и ассоциации слов с другими словами или звуками.

Поскольку человеческий язык является символической системой, и мы также обычно используем лингвистические символические системы, символы играют решающую роль в нашем понимании мира и позволяют нам эффективно общаться друг с другом [Р.Е. Тельпов 2008].

Стиль фантастики, особенно мифологической, отличается применением поэтической лексики, при этом, слова разговорного стиля все же применяются для описания героев произведений.

Наряду с неологизмами, языковой особенностью фантастики является словообразование, в котором изменяется значение знакомых слов, как правило, это изменение значения из-за смены контекста употребления.

Такие языковые процессы как: сокращения, деривация, инфлексия, словосложение, означают то же самое, что и в нехудожественном тексте, но они называют несуществующие понятия.

Язык, используемый в фантастической прозе, широко варьируется. Некоторые истории рассказываются на языке, который кажется обычным или непримечательным, с минимальным

использованием прилагательных и образных приемов, что характерно для минималистического стиля научной фантастики.

Текст фантастического произведения представляет собой сложную семантически-структурированную систему с уникальными особенностями и законами. В нем используются все языковые единицы в тексте, это сложный лингвистический символ. Это придает актуальности анализу текста и распознаванию символов, анализу его структуры и текстуры, определения функций языковых единиц в процессе текстообразования.

В теории литературы текст - это любой объект, который можно «прочитать», будь то литературное произведение, или предмет из повседневной жизни. Также он содержит особую форму и состав. Текст — это метод установления отношений и становится единицей обратной связи. Текст, в особенности текст фантастического произведения – богатый материал для интерпретации и толкования.

И.Р. Гальперин писал, что текст является произведением речи, который имеет объективный вид литературного документа части которого состоят из специальных фразовых единиц, объединенных грамматической, лексической стилистической связью. [Гальперин 2007].

Особенности жанра русской фантастики. Жанр европейской фантастики появился давно, но «красный занавес» блокировал западные литературные веяния, в самом СССР такие произведения появиться не могли, это было чужое, непонятное, и сама фантастика не воспринималась серьезной литературой, она могла существовать в детской литературе, в научно-фантастическом жанре. С начала 90-х годов XX века появилась русская фантастика, которая почти через тридцать лет преобразилась в самобытную русскую фантастику и стала самым популярным жанром на российском литературном рынке [Гусарова 2009].

Самобытность русской фантастики черпается из славянских легенд и мифов, в литературе сформировалась восточно-европейская ветвь фантастики.

Современная русская фантастика по рейтингу сайта knigopoisk.org на вторую половину 2021 года составляют следующие писатели и их произведения: «Корабль из Арвароха и другие неприятности», «Хроники Ехо», «Лабиринты Ехо», «Чужак», «Болтливый мертвец», «Простые волшебные вещи», Макса Фрая (Светлана Мартыничик, в раннем творчестве сотрудничавшей с Игорем Степиным);

«Ночной дозор», «Дневной дозор», «Шестой дозор» С. Лукьяненко;

«Верные враги» Ольги Громыко;
«Тимиредис: Упасть в небо», «Наследница драконов. Тайна»
Надежды Кузьминой.

Как мы видим из данного краткого списка, здесь представлены разнообразные поджанры современной фантастики: и городская фантастика, и мифологическая, и научно-популярная.

Одна из первых исследователей жанровой разновидности русской фантастики Е.Н. Ковтун в своей диссертации «Типы и функции художественной условности в европейской литературе первой половины XX века» утверждает, что фантастика не принимает во внимание логическую последовательность повествования или же искусно имитирует ее, ссылаясь на немотивированные, но очень древние представления, фактически ставшие частью привычного мироустройства: о существовании необычных существ, магических реалий, о жизни после смерти и т.д. Е.Н. Ковтун изучает предпосылки возникновения художественного фантастического текста, в механизме создания фантастического в произведении. И термин «немотивированность» становится «общим местом» в рассуждениях о поэтике фантастики [Ковтун 2000].

М.И. Мещерякова, автор широко известного справочника «Русская фантастика в именах и лицах» (1998), принимает термин «немотивированность» и отрицает оправданную причину перемещения героя в «параллельный» мир», определяя этот момент как типичный» для данной жанровой разновидности фантастики. В 1988 году в докладе В. Переверзева «К вопросу разграничения жанров научно-фантастической литературы и "фэнтези"» говорилось о том, что поскольку «и волшебная, и литературная сказки лишены элемента случайного, в фантастике случайность мнимая. Она внутренне обосновывается всем контекстом предшествующих литературных явлений» [Мещерякова 1997].

Необходимо отдельно отметить, что существуют серьезные отличия фантастики и научной фантастики, научная фантастика в своей основе имеет научные факты (авторы нередко становятся предвестниками научных открытий), в то время как повествование мифологической фантастики строится на мифологии, концепции «иноного мира» с магией или без. И если научная фантастика появилась на волне технического прогресса на рубеже XIX - XX века, то появление фантастики связывается с переосмысленным мифологическим мышлением XX века. Следующим отличием научной фантастики и классической фантастики можно считать концепцию конфликта: в научной фантастике, как правило, это противостояние

общества и героем, тогда как в фантастике основа конфликта – классическое противостояние добра и зла. Характерным отличием этих двух поджанров фантастики можно считать «научное допущение» научной фантастики, альтернативность классической фантастики, где ничего не объясняется, и существует просто альтернативная вселенная, реальность. В наше время, с наращиваем технического прогресса, научная фантастика существует в форме космической фантастики, других близких форм, в то время как классическая фантастика применяется как средство отдыха от окружающего технического и цифрового мира, в обратной пропорции порождает новые сюжеты, новые формы, популярность которых только растет.

К.Г. Фрумкин предоставил две классификации фантастических феноменов: гносеологическую (с точки зрения того, как фантастический феномен преподносится читателю) и онтологическую (с точки зрения того, как фантастический феномен объясняется автором). Фантастический феномен может быть представлен полноценным специфическим названием (в качестве которого чаще всего выступает какое-либо новообразование фантастики или гипотетические неологизмы (марсиане, снежный человек и т.д.).

С той же целью обычно используются и другие номинации, указывающие на сверхъестественную природу фантастического феномена: мифологизмы (демоны и домовые в «Альтисте Данилове» Г. Орлова; вурдалаки и гекатонхейры в повести братьев Стругацких «Понедельник начинается в субботу» и т.д.) или замещающие составные номинации, актуализирующие необычные внешние признаки какого либо фантастического феномена (часто встречающиеся в произведениях научной фантастики и особого рода литературе инопланетяне, таинственные существа, стереотипные модели поведения человека в типичных ситуациях, сюжетные формы, все это служит средством достоверности в фантастическом произведении. Статичные (внесюжетные) речевые формы - описание и сообщение (отступление) - служат средством создания специфического «жанрового фона», на котором происходит развитие сюжета. В силу замкнутости моделируемого фантастического мира, они являются источником информации об основных элементах, параметрах и закономерностях этого мира, и, в конечном счете, способом отстраненного повествования [Косарева 2000].

Заключение. Фантастика - это крайне разнообразный материал для лингвистического изучения. Сложность состоит в том, что фантастика имеет различные источники, такие как мифы и легенды, научные факты, иные планеты, параллельная реальность, реальный

мир, фантастика подразделяется на поджанры, которые тоже имеют свои особенности, и наконец, концепция автора, его слог, стиль, авторское мнение – все это и есть проблематика жанра фантастики, это и есть то, что так сильно привлекает современного читателя.

Список использованной литературы

5. Андреева К.А. Хроники Нарнии в русском переводе: архитектура параллельных текстовых миров // Русская речевая культура и текст: материалы IX международной научной конференции (15-16 апреля 2016 г.) / под ред. Н.С. Болотновой. Томск, 2016. С.79-86.
6. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.academia.edu/10146450/%D0%93%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BD_%D0%98_%D0%A0_%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82_%D0%BA%D0%B0%D0%BA_%D0%BE%D0%B1
7. Гусарова А.Д. Жанр фэнтези в русской литературе 90-х гг. двадцатого века: проблемы поэтики. ... дисс. канд. филол. наук. - 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/zhanr-fentezi-v-russkoi-literature-90-kh-gg-dvadsatogo-veka-problemy-poetiki>
8. Данные сайта. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://knigopoiisk.org/bookslit/knigi_russkoe_fentezi
9. Дьяконова Е.С. Конструирование единого пространства художественного аномального мира в произведениях жанра фэнтези. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovanie-edinogo-prostranstva-hudozhestvennogo-anomalnogo-mira-v-proizvedeniyah-zhanra-fentezi>
10. Ковтун Е.Н. Типы и функции художественной условности в европейской литературе первой половины XX века. ... дисс. канд. филол. наук. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/typy-i-funktsii-khudozhestvennoi-uslovnosti-v-evropeiskoi-literature-pervoi-poloviny-xx-veka>
11. Косарева А.Б. Фантастическое: природа и функции/А.Б.Косарева // Виртуальное пространство культуры. Материалы научной конференции 11-13 апреля 2000 г. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000 - С. 161-163
12. Лем С. Сумма технологий, М.: 2008, кн. 1, с.19
13. Лотман Ю. Структура художественного текста. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adview.ru/wp-content/uploads/2015/09/Yu_M_Lotman_Struktura_Teksta.pdf
14. Мещерякова М.И. Русская, детская, подростковая и юношеская проза второй половины XX века: проблемы поэтики /М.И.Мещерякова. - М.: Мегатрон, 1997. - С.299.
15. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.

16. Попова С.Н. «Особенность стиля Д.Р. Толкиена», 2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stilya-dzh-r-r-tolkiena>
17. Тельпов Р.Е. Особенности языка и стиля прозы братьев Стругацких : ... дисс. канд. филол. наук. 10.02.01 / Тельпов Роман Евгеньевич; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т].- Москва, 2008.- 244 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-10/402
18. David Salo. The Language of Fantasy. Published in sep. 2011, 1743 words. <https://www.fantasy-magazine.com/fm/non-fiction/the-language-of-fantasy/>
19. Doreen Maitre. Literature and Possible Worlds, 1983. https://books.google.kz/books/about/Literature_and_Possible_Worlds.html?id=YcUUAAAAMAAJ&redir_esc=y
20. Istvan Csicsery-Ronay Jr.'s The Seven Beauties of Science Fiction, 2008, vol. 84, no. 3, pp.459.
21. Mathieu Destruel. Reality in Fantasy: linguistic analysis of fictional languages. Boston College, August 2016
22. Sarah L. Higley: Hildegard of Bingen's Unknown Language. Palgrave Macmillan, 2007.
23. What Is the Fantasy Genre? History of Fantasy and Subgenres and Types of Fantasy in Literature. Written by the MasterClass staff. Last updated: Oct 1, 2021. [Electronic Resource]. – Mode of Access: <https://www.masterclass.com/articles/what-is-the-fantasy-genre-history-of-fantasy-and-subgenres-and-types-of-fantasy-in-literature#what-is-the-fantasy-genre-in-literature>

М.В. Слизкова
ЮРГПУ (НПИ) имени М.И. Платова
e-mail: Ruslo74@mail.ru

ОСВЕЩЕНИЕ ВОПРОСОВ ЯЗЫКОЗНАНИЯ В ОБЩЕСТВЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Международные фестивали языков, научно-популярные лекции по лингвистике, выступления языковедов в библиотеках, институтах (в том числе неязыковых) - все это способствует популяризации русского языка, лингвистических знаний. Важно понимать, что языкознание должно существовать «не в себе и для себя» [Крысин 2002: 130]. Необходимо распространять его, рассказывать о нем людям разных специальностей, школьникам и студентам, имея в виду, что сохранение русского языка – самая главная задача в области культуры России.

Языковеды «идут в народ» для исследования диалектов, профессионального жаргона, сленга, чтобы понять, какой он, живой русский язык. Примером такой работы, например, является словарь русской разговорной речи Л.П. Крысина: как мы говорим за столом, на

улице, в неофициальной обстановке. Речь народа богата и разнообразна. Это почва, на которую опирается литературный язык. Поэтому важно изучать диалекты, территориальный жаргон [Зализняк 2018: 30]. Словесник также пропагандирует лингвистические знания посредством научно-популярных лекций, выступлений в школах, библиотеках, блогов. Он должен помнить, что суть научно-популярной лекции – попытка увеличить позитивное знание у слушателей, это может быть рассказ о состоянии современного русского языка, о его проблемах, задачах. Опыт преподавания показывает, что многим студентам, школьникам интересно все, что связано с языком. Выполняя представленные задачи, важно учитывать, что популяризация должна быть профессиональной (авторами статей, передач должны быть профессиональные лингвисты), систематической (работа должна проводиться не от случая к случаю, а в составе определенных циклов или в рамках регулярно представляемого отдела). Важна научная достоверность и доступность изложения. Пропаганда лингвистических знаний должна быть интересной для неспециалиста. Сухие, скучные рассказы о языке и такие же задания недопустимы. Желательно, чтобы слушатель участвовал в беседе, пытался использовать свою языковую интуицию, высказывал свое отношение к определенным законам языка. Важно разнообразить формы, жанры (интересно прочесть и использовать материалы книги А. А. Зализняка «Из заметок о любительской лингвистике»). Помимо лекций и статей можно проводить игры (например, «найдите нужное слово»), диалоги о языке и культуре, читать рассказы об интересных лингвистических изданиях (например, познавателен и интересен материал из журнала «Русская речь». Он предназначен не только для филологов, но и для всех любителей русского языка). Что касается школьников, важно показать им богатство и самобытность родного языка, научить правильно использовать выразительные средства в речи. Если говорить о разнообразии содержания, можно обсуждать вопросы о происхождении языка, о риторике, этимологии, жаргонах, диалектах, о вытеснении бумажной книги электронной, о смешении стилей, употреблении квазианглийских слов, о словаре мемов. Все это следует преподносить в занимательной форме, чтобы слушатель активно включался в дискуссию. Молодым людям необходимо объяснять, что любые отклонения от нормы должны быть ситуативно и стилистически оправданы, отражать реально существующие в языке варианты формы, а не произвольное желание говорящего. Полезно описать требование понятности и привести следующий пример. М. М.

Спиранский в «Правилах высокого красноречия» не без юмора замечал: «Кто хочет писать собственно для того, чтобы его не понимали, тот может спокойно молчать» [Кронгауз 2013: 40]. По мнению исследователей, общепонятность языка определяется, прежде всего, отбором речевых средств, а именно необходимостью ограничить использование слов, находящихся на периферии словарного состава языка и не обладающих качеством коммуникативной общезначимости. Языковед, словесник каждый день должен доказывать окружающим, как богат и чудесен русский язык, что убогая, бедная в языковом значении речь воспринимается как отрицательная характеристика человека, свидетельствует о его поверхностных знаниях, низкой речевой культуре, о недостаточном запасе слов. Но главное: бедность, серость, однообразие языка связаны с бедностью, серостью и неоригинальностью мысли. Стократ прав К.И. Чуковский, написавший в книге «Живой как жизнь»: *«Не для того наш народ вместе с гениями русского слова – от Пушкина до Чехова и Горького – создал для нас и для наших потомков богатый, свободный и сильный язык, поражающий своими изощренными, гибкими, бесконечно разнообразными формами, не для того нам оставлено в дар это величайшее сокровище нашей национальной культуры, чтобы мы, с презрением забросив его, свели речь к нескольким десяткам штампованных фраз»* [Зализняк 2018: 20].

Мы, лингвисты, прислушиваемся к опыту известных языковедов, которые вселяют оптимизм по поводу будущего русского языка. На страницах журнала «Русская речь» была проведена письменная дискуссия, в которой участвовало большое количество популярных филологов. Исходя из анализа их ответов, можно сделать вывод: русский язык продолжает существовать, все с ним хорошо, и он входит в десятку самых распространенных языков в мире по количеству носителей языка, по количеству изучающих русский язык как второй иностранный. Дело в самих его носителях. Часто богатство выразительных средств заменяется речевыми штампами, бездумно используются заимствования, слова-паразиты, очевидна примитивность телефонных сообщений, нежелание и неумение выходить за пределы пользовательского лексического минимума. Нам следует думать о том, как мы пользуемся русским языком, чаще поднимать вопросы, связанные с культурой речи, с грамотностью. Таким образом, важна пропаганда, освещение лингвистических знаний. Это дело нелегкое, скрупулезное, но необходимое. Надо помнить, что русский язык дает возможность русским оставаться русскими, то есть сохранять самобытность, традиции, связь

поколений. Прочитую Марину Королеву (автора популярных программ о русском языке): «Осенью прошлого года я ездила в Ярославль, в областной библиотеке была большая встреча. Захожу – в зале двести человек! Думала, ошиблась дверью. Это что, все пришли послушать про русский язык, вопросы задать? Не было других вопросов. Ни про Путина, ни про «Эхо Москвы» никто не спрашивал, хотя никто не запрещал, не ограничивал, хоть вслух, хоть в записках могли спрашивать про что угодно. Нет только язык. Почему? У меня на это есть почти дежурный ответ: русский язык – это едва ли не единственное сейчас, что нас объединяет. От Калининграда до Владивостока, от президента до бомжа, от «крымнаш» до «несистемной оппозиции». А еще каждому говорящему по-русски кажется, что язык принадлежит ему, раз он на нем говорит и знает о нем все. А о том, что твое, неотъемлемое твое, как же не поспорить с соседом, который считает это тоже своим». Если все складывается таким образом, то не все потеряно. Люди задумываются, люди беспокоятся, хотят принять участие».

Чтобы подчеркнуть необходимость грамотно владеть русским языком, осознавать его самобытность, упомяну свою любимую историю об адвокате и блестящем ораторе Анатолии Федоровиче Кони, который защищал священника, совершившего воровство и прелюбодеяние. Кони сказал несколько фраз, и священник был оправдан: «Господа присяжные заседатели! Дело ясное.... Прокурор во всем прав. Все эти преступления подсудимый совершил и во всем признался. О чем тут спорить? Но я обращаю внимание вот на что. Перед вами сидит человек, который 30 лет отпускал вам грехи ваши на исповеди. Теперь он ждет от вас: отпустите ли вы ему грех» [Кони 2008: 80]. Вот она, сила слова!

Список использованной литературы

1. Зализняк А.А. Из заметок о любительской лингвистике. - М.: «Наука», 2018. - 200 с.
2. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. - М.: «Наука», 2013. – 250 с.
3. Крысин Л.П. О русском языке наших дней. Изменяющийся языковой мир. – Пермь.: «Сага», 2002. - 100 с.
4. Кони А.Ф. Искусство судебной речи. М.: «Наука», 2008. - 250 с.

Е.О. Созина
ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический
университет
имени М. Т. Калашникова»
e-mail: katerina_sozina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КОНЦЕПТОСФЕР НА ПРИМЕРЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ КОНЦЕПТА «НЕЖНОСТЬ» В РУССКОЙ И ИСПАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Язык — уникальный феномен человеческой деятельности, открытая глобальная система, проявляющая проблематику существования жизни отдельных обществ и человечества в целом [Некипелова 2012]. В языке отражается специфичность миропонимания народа, образуя особую языковую картину мира, представляющую собой совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа [Попова 2007].

В русле проблематики исследований национальных языковых картин мира и диалога культур весомое место занимает изучение проблем перевода и интерпретации текста. Феномен переводческой деятельности как особого вида речевой деятельности «основывается на понимании языка как компонента культуры, единого социально-культурного образования, а культуры — как совокупности материальных и духовных достижений общества, включающей в себя всю многогранность исторических, социальных и психологических особенностей этноса: его традиции, взгляды, ценности, институты, поведение, быт, условия жизни, то есть все стороны его бытия и сознания, в том числе язык». [Савушкина 2013]. В таком контексте язык предстает единым социально-культурным образованием, отражающим особенности этноса как носителя определенной культуры, выделяющим и отличающим его среди других культур. А перевод — средством межкультурной коммуникации, совмещающим языковой и культурологический аспекты [Кириллова].

В рамках коммуникативно-функционального подхода перевод рассматривается как «вид языкового посредничества, при котором на другом языке создается текст, предназначенный для полноценной замены оригинала в качестве коммуникативно равноценной последнему» [Комиссаров 2001: 44]. Это «однаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному

(«переводческому») анализу первичного текста создается вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде. Этот процесс учитывает различия между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями» [Швейцер 1988: 85].

В коммуникативно-функциональной теории перевода, предложенной З.Д. Львовской, акцентируется разграничение понятий языкового значения и речевого смысла: «Суть деятельности переводчика определяется его ключевым положением в цепочке многократного перекодирования информации, составляющей основу процесса двуязычной коммуникации: смысл → значение → смысл → значение → смысл» [Нелюбин 2011: 82]. Отмечается, что перевод зависит от речевой ситуации и экстралингвистических факторов.

Сложность эквивалентной и адекватной интерпретации текста на другой язык обусловливается влиянием социального пространства и взаимодействием механизмов языкового восприятия и выражения у интерпретатора как представителя определенной лингвокультуры. То есть, с одной стороны, экспликация действительности посредством языка универсальна, с другой – национально специфична.

Мировоззрение, мировосприятие и мироощущение народа как сложно структурированная система представлений о мире, зафиксированная в языковых формах, отражается в языковой картине мира, основным элементом которой является «концепт» – единица мыслительной деятельности, семантического пространства языка, отражающая опыт и знания человека [Пименова 2007: 17]. Другим важным понятием является «концептосфера», определяемая как сфера разумного и духовного (где культура является высшим проявлением), совокупность концептов нации, образованная всеми потенциями, открываемыми в словарном запасе отдельного человека и всего языка в целом [Лихачев 1993].

Изучение и сравнение концептов в разных лингвокультурах является важным аспектом межкультурной коммуникации. Особенно актуальны исследования лингвокультурных эмоциональных концептов, выражающих, помимо понятия, образ, оценку и культурную ценность, отличающих коммуникативное поведение представителей одной лингвокультуры от другой. Нами, вслед за Красавским, эмоциональный концепт понимается как «этнически, культурно обусловленное, сложное структурно-смысловое, как правило, лексически и/или фразеологически вербализованное образование, базирующееся на понятийной основе, включающее в себя помимо понятия, образ, культурную ценность, и функционально

замещающее человеку в процессе рефлексии и коммуникации однопорядковые предметы (в широком смысле слова), вызывающие пристрастное отношение к ним человека» [Красавский, 2008: 25]. К числу эмоциональных концептов относится исследуемый нами концепт «нежность».

Целью статьи является отображение проблем интерпретации и перевода концептосфер в аспекте межкультурной коммуникации на примере сравнительного анализа репрезентации эмоционального концепта «нежность» в русской и испанской лингвокультурах.

Изучение репрезентации концепта «нежность» в русской и испанской лингвокультурах осуществлялось на разных уровнях. Для определения смыслового объёма (ядра концепта) был проведен сравнительный анализ данных этимологических, толковых словарей, а также словарей синонимов и антонимов русского и испанского языков. При изучении ядра концепта «нежность» были также использованы инструменты исторического метода: выявление закономерностей развития словаря в связи с идейным развитием общества [Кириллина 2001]. Полученные результаты были сопоставлены с событиями внутре- и внешнеполитической жизни России и Испании обозначенных временных периодов (Этимология, Средние века, XVIII–XIX века, XX век, XXI век). Содержательная структура концепта «нежность» и трансформация его компонентов была проанализирована с момента возникновения до наших дней. Отражено, какие компоненты значений концепта появляются и исчезают по данным словарей от одной эпохи к другой, выявлены наиболее частотные компоненты значений ядерной зоны концепта, общие и периферийные для каждой из изучаемых языковых картин мира [Созина 2021].

Было отмечено, что единица «нежность» («*ternura*») с момента своего появления и в русском, и в испанском языках выражала физические свойства объекта. И до настоящего времени это значение остается одним из основных (испанский язык). Именно как запах, сладость, мягкость какого-либо объекта воспринималась «нежность» русскими и испанцами на начальных этапах развития концепта. Однако в процессе трансформации концепт «нежность» в русской лингвокультуре приобрел статус глубокого всеобъемлющего чувства. В испанской лингвокультуре «нежность» («*ternura*») более ясно воспринимается как оценочная характеристика (признак объекта, качества человека и его поступков). При общей схожести есть и специфичные черты для каждой языковой картины мира, что отражают проанализированные языковые данные, зафиксированные в словарях.

Для определения содержания приядерной области концепта «нежность» необходимо было проследить его отражение в пространстве текста, что позволили реализовать результаты контекстуального анализа, целью которого явилось выявление новых семантических признаков концепта, которыми наделяют его текст и ситуация (контекст).

В ходе контекстуального анализа было проанализировано 1617 документов-контекстов с вхождением единиц «*нежность*» и «*нежный*» в русском языке (основной корпус Национального корпуса русского языка, метод сплошной выборки) и 1484 документа-контекста с вхождением единицы «*ternura*» в испанском языке (основной корпус Национального корпуса испанского языка и основной корпус Корпуса Королевской академии испанского языка, метод сплошной выборки). Документы представляют собой выдержки из текстов произведений художественной прозы разных жанров и направлений, драматургии, мемуарно-биографической литературы, журнальной и газетной публицистики, литературной критики, научно - популярных текстов, религиозно - философских текстов, производственно-технических и бытовых текстов (в том числе текстов, не предназначенных для публикации: личная переписка, дневники и т.п.). Исследованные контексты представляют собой современные тексты (середина XX – начало XXI века) и ранние (середина XVIII – середина XX века).

Сопоставляя выводы, полученные в результате контекстуального анализа концепта в исследуемых языках, содержание приядерной концепта «нежность» в русской и испанской языковых картинах мира входят компоненты значения *утонченность, симпатия, мягкость, доброта, забота, хрупкость, любовь, ласковое отношение, чувство, красота, вкус*, наиболее частотными из которых являются компоненты значения *любовь, ласковое отношение, чувство*, характеризующие «нежность» как чувство и характер отношений между людьми (между влюбленными, людьми, испытывающими симпатию друг к другу).

Компонентами значения, специфичными для приядерной зоны концепта «нежность» в русской языковой картине мира являются *наивность, сострадание, уязвимость, чувствительность, любовные ласки, юный возраст*; в качестве уникальных компонентов значения концепта в испанском языке отмечены *мягкость/плавность, сострадание, спокойствие*.

Следовательно, «нежность» в понимании представителей исследуемых лингвокультур изменяется от предметного признака к характеру взаимоотношений между людьми. В русской

лингвокультуре, уходя от обозначения «физического наслаждения» и «радости», «нежность» становится сложным душевным состоянием, выражающим любовь, ласковое и доброе отношение. В испанской лингвокультуре «нежность» начинает отражать трепетное отношение к противоположному полу, взаимоотношения между близкими людьми, влюбленными.

Таким образом, можно заключить, что в русле проблематики исследований диалога культур весомое место занимает изучение феномена перевода как особого вида речевой деятельности, совмещающего языковой и культурный аспекты. Связь языка и культуры отражается в языковой картине мира посредством функционирования концепта как ее единицы. Однако языковая репрезентация одного и того же понятия в различных лингвокультурах может сильно различаться в силу «индивидуальных» ментальных признаков каждой культуры. Сопоставительный анализ концепта «нежность» в русской и испанской языковых картинах мира показал, что «нежность» в понимании представителей исследуемых лингвокультур изменяется от предметного признака к характеру взаимоотношений между людьми и носит различный коннотативный характер. Именно такие расхождения репрезентации абстрактной концептосферы языка и задают проблематику трансформации текста в процессе перевода и его интерпретации в аспекте межкультурной коммуникации.

Список использованной литературы

1. Кирилина А. В. Мужественность и женственность как культурные концепты // Методологические проблемы когнитивной лингвистики под ред. И. А. Стернина. – Воронеж: 2001. – 182 с.
2. Кириллова Е.Б. Перевод как процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/2019/kirillova-2019.html>
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС. – 2001. – 424 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://library.durov.com/Komissarov-089.htm#intro>
4. Красавский, Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: монография / Н. А. Красавский. – М.: Гнозис. – 2008. – 374 с.
5. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – М.: 1993. – Т. 52, №1. – С. 3-9.
6. Некипелова И.М. Язык как уникальная открытая и саморазвивающаяся система // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), – № 8 (16), 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kak-unikalnaya-otkrytaya-i-samorazvivayuschayasya-sistema/viewer>

7. Нелюбин Л. Л. Толковый переводческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – 5-е изд., стереотип. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 320 с.
8. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
9. Пименова, М. В. Методология концептуальных исследований / М. В. Пиманов // Антология концептов : сб. науч. ст. / под ред. Карасика В. И., Стернина И. А. – М.: 2007. – С. 14-17.
10. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия. М.: АСТ: Восток – Запад. – 2007. 314 с.
11. Савушкина Л.В. Перевод как проблема межкультурной коммуникации , 2013 Перевод как проблема межкультурной коммуникации : автореферат дис. ... кандидата культурологии: 24.00.01 / Савушкина Людмила Вячеславовна; [Место защиты: Морд. гос. ун-т им. Н.П. Огарева]. – Саранск: 2013. – 21 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/perevod-kak-problema-mezhkulturnoi-kommunikatsii>
12. Созина Е. О. Основные значения концепта «нежность» в русской и испанской языковых картинах мира. // Социально-экономическое управление: теория и практика. – Ижевск, 2021. – № 3 (46). С. 90-103. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://istu.ru/storage/documents/izdat/seu/2021-3/Созина.pdf>
13. Швейцер А. Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты) / А. Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 212 с.

А.Ч. Сохиева

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: alina_sohieva@mail.ru*

ТОЧКА С ЗАПЯТОЙ В ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Пунктуация – это система знаков препинания в письменности и правила их употребления в письменной речи. Следует понимать, что пунктуация – это не механический перечень правил постановки знаков препинания, как живая, подвижная и постоянно развивающаяся система, претерпевающая изменения вместе с развитием науки и технологий, культуры, коммуникации, общества в целом. Основная задача пунктуации видится авторами лингвистических исследований в способствовании максимально точному пониманию текста сообщения в том виде, в котором его задумал автор, в корректной интерпретации

смыслового наполнения высказывания, без искажений и двусмысленностей [Figueros 2001; Андросова 2010: 195].

Знаки препинания в деловом дискурсе изучаются на материале разных языков, в том числе в сопоставлении с русским [Дубовский, Заграевская 2018, 2019]. В русском языке правила пунктуации являются довольно строгими и подчиняются правилам грамматики. Тем не менее, критерии постановки знаков препинания различаются в различных дискурсах [Широкова 2015: 175]. Нас интересует деловая сфера коммуникации и то, как пунктуационные знаки, в частности, точка с запятой, функционируют в данном стиле общения, и какие пунктуационные изменения замечены в деловой коммуникации за последние несколько лет.

К деловой коммуникации мы относим протоколы, договоры, доклады, инструкции, приказы, уставы, отчеты, акты, заявления, справки, программы, деловые блоги и форумы, а также другие письменные образцы документов официально-делового стиля. С синтаксической точки зрения, композиционная структура оформления мысли в материалах делового дискурса стандартна, и с употреблением знаков препинания все строго, официально, предельно ясно и точно. Официально-деловую литературу отличает такая характерная черта, как «смысловая четкость в изложении» [Валгина 1979: 46].

Функциональный стиль делового общения представляет собой сложный, многоплановый процесс взаимной коммуникации, во время которой происходит установление и развитие деловых контактов между людьми или группами людей. Данный процесс порождается потребностями в совместной деятельности и заключается в «коммуникации, интеракции и социальной перцепции» [Бодалев 2014]. Для достижения поставленных перед собой задач человек прибегает ко всевозможным инструментам коммуникации, среди которых не последнюю роль играет пунктуационная составляющая делового общения, чьи функционально-просодические возможности позволяют оптимально выполнять задуманные акты взаимного влияния на собеседника в процессе обмена информацией. Правильное использование графических пунктуационных знаков позволяет собеседникам ситуативно подстраивать свои коммуникативные умения и психологические знания для максимально выгодного сопровождения процесса общения с целью достижения успешности задуманных актов конструктивного взаимодействия между партнерами и другими заинтересованными лицами или структурами.

Деловой коммуникации не свойственна, или сведена до минимума индивидуализация речи. Объяснение данной особенности

синтаксического строя делового дискурса – отсутствие таких элементов, как прямая речь, описательные сравнительные обороты, эмоционально окрашенные синтаксические средства, уточняющие и разъясняющие конструкции и т.д. Предложения здесь всегда распространенные, с обычным порядком слов, без пропусков основных членов предложения. В результате, пунктуационные нормы и правила также сравнительно четкие и понятные. Они несколько однообразны, легки в использовании, проставлены в соответствии с грамматическим членением речи.

Точка с запятой относится к отделяющим знакам препинания, которые членят письменный текст на значимые в грамматическом и смысловом отношении части [Валгина 2004]. Функциональное различие между запятой, точкой с запятой и точкой заключается к «количественном» фиксировании пауз разной степени длительности. Точка с запятой служит для членения частей одного предложения, в то время как точка указывает на законченность мысли. Приведем пример из приказа Министерства образования Ставропольского края от 16 августа 2018 г:

В казенном учреждении устанавливаются следующие виды выплат стимулирующего характера: за интенсивность и высокие результаты работы; за качество выполняемых работ; за стаж непрерывной работы; премиальные выплаты по итогам работы. [Приказ]

Точка с запятой, в сравнении с запятой, отделяет синтаксически равноправные части, которые связаны по смыслу не так тесно, как в обычном перечислении однородных элементов, где удобнее пользоваться запятой. Например:

Структурное подразделение ФГБОУ ВО «ПГУ» в пятидневный срок с момента поступления заявления от обучающегося визирует указанное заявление и передает заявление в Комиссию с прилагаемыми к нему необходимыми документами, а также информацией структурного подразделения, содержащей сведения: о результатах промежуточной аттестации обучающегося за два семестра, предшествующих подаче им заявления о переходе с платного обучения на бесплатное; об отсутствии дисциплинарных взысканий; об отсутствии задолженности по оплате обучения [Положение].

В данном примере официального документа – Положение ФГБОУ ВО «ПГУ» – наглядно показаны функциональные различия между запятой и точкой с запятой. Запятая использована для перечисления однородных членов предложения и причастных оборотов (эти части предложения тесно связаны между собой по

смыслу, так как объединены описанием документов, необходимых для перехода на бесплатную форму обучения. Далее по тексту следует перечисление, в котором используется точка с запятой. Данный переход к новому знаку препинания обусловлен необходимостью перечисления элементов нового уровня, а именно – условий, при которых становится возможным обучение на новых условиях.

Точка с запятой ставится в сложном предложении, если «мысли каждой части далеки друг от друга, если в каждой части есть свои знаки препинания» [Бохина, Дриняева 2013: 147], в том числе и в документах делового стиля:

Жители города и другие граждане вправе: направлять в органы местного самоуправления индивидуальные и коллективные жалобы в связи с нарушением их прав и законных интересов, а также предложения о рассмотрении вопросов местного значения; требовать и получать от органов местного самоуправления письменный ответ по результатам рассмотрения в течение одного месяца [Устав].

В предложениях с перечислением крупных, весомых и значимых частей высказывания точка с запятой сигнализирует о завершении одного описательного пункта перечисления и переход к другому. В таком случае точка с запятой помогает четко определить границы основных частей и, таким образом, выявить структурно наиболее значимые части документа. Дополнительным графическим знаком в данных случаях является абзац, как в следующем официальном документе:

К вопросам местного значения относятся:
формирование, утверждение, исполнение бюджета городского округа и контроль за исполнением данного бюджета;
установление, изменение и отмена местных налогов и сборов городского округа;
владение, пользование и распоряжение имуществом, находящимся в муниципальной собственности городского округа;
организация в границах городского округа электро-, тепло-, газо- и водоснабжения населения, водоотведения, снабжения населения топливом [Устав].

Внутри каждого абзаца с перечислением уже есть запяты, поставленные на другом основании. Точка с запятой указывает на более четкую фиксацию каждого из упомянутых в документе пунктов Устава города-курорта.

Более редким случаем является разграничение с помощью точки с запятой однородных членов предложения. Этот знак чаще всего стоит

на стыке частей сложного предложения, но он может, при необходимости, употребляться и между однородными членами простого предложения, как в следующем примере:

Должность, по которой рекомендуется при оплате труда учитывать квалификационную категорию, установленную по должности, указанной в графе 1: Преподаватель; учитель; воспитатель (независимо от образовательного учреждения, в котором выполняется работа); социальный педагог; педагог-организатор; старший педагог дополнительного образования [Приказ].

Все отделенные точкой с запятой однородные члены предложения отграничены друг от друга точкой с запятой. Так знак облегчает восприятие мысли, объединяя логически связанные детали. При употреблении запятых в том же случае, значимость перечисляемых элементов не была бы сразу заметна, поскольку внутри каждой части уже есть запятые, поставленные на другом основании. Такое употребление точки с запятой в настоящее время наиболее типично в деловом дискурсе.

Таким образом, изучение функционирования знаков препинания, в частности, точки с запятой, в деловом регистре коммуникации показывает важность семантико-смысловой и стилистической сегментации речи посредством пунктуации. Точка с запятой выступает как смысловой актуализатор, отражающий логический замысел коммуникационной деятельности, принципиальный для правильного воздействия на коммуникантов, оформления авторской мысли и выполнения задуманных интенций. В деловом дискурсе данный знак препинания разделяет важные и значимые отрезки текста, подчеркивая существенную ценность каждого из перечисляемых компонентов.

Список использованной литературы

1. Андросова Ф.С. Функциональная предназначенность пунктуации // Наука и современность, 2010. № 1-2. С. 194-198.
2. Блохина Н.Г., Дриняева О.А. Русская пунктуация // Социально-экономические явления и процессы, 2013, № 2 (048). С. 144-149.
3. Бодалев А.А. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: СОГИТО, 2014. 600 с.
4. Валгина Н.С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации: Учеб. пособие. - М.: Высш. шк., 2004. 259 с.
5. Валгина Н.С. Русская пунктуация: принципы и назначение. Пособие для учителей - Москва: Просвещение, 1979. 125 с.
6. Дубовский Ю.А., Заграевская Т.Б. Вариативность узуса двоеточия и тире в англо- и русскоязычных контекстах бизнес-дискурса интернета // Язык и культура. 2018. № 44. С. 29-43.

7. Дубовский Ю.А., Заграевская Т.Б. Двоеточие и тире в разных условиях функционирования // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Под редакцией Е.М. Шастиной, В.М. Панфиловой. 2019. С. 111-114.
8. Дубовский Ю.А., Заграевская Т.Б. Общая и специфическая семантика двоеточия и тире // Вопросы романо-германской и русской филологии. 2019. Т. 1. С. 71-75.
9. Дубовский Ю.А., Заграевская Т.Б., Теблоева Н.Ч. Особенности узуса двоеточия и тире в бизнес-дискурсе интернет-коммуникации // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 4. С. 56-63.
10. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
11. Петренко С.А. Лексический повтор как феномен прозаического художественного текста // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Пятигорск, 2020. Т. 1. № 1-1. С. 199-207.
12. Петренко С.А. О текстообразующей функции лексического повтора: анафора и эпифора // Университетские чтения – 2020. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2020. С. 43-49.
13. Петренко С.А. Оппозиция “трудолюбие – лень” в зооморфных паремиях английского языка // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Пятигорск, 2020. С. 186 – 191.
14. Петренко С.А. Юмористический дискурс в сфере компьютерных технологий // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Материалы III Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2019. С. 258-266.
15. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
16. Петренко С.А., Петренко А.Ф., Кузнецова М.С. Лингвистическая амбивалентность в шутивных афоризмах английского языка // Гуманитарные исследования. 2019. № 2 (70). С. 48-54.
17. Петренко Т.Ф. Функции визуализации в литературных текстах // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2014. № 2. С. 172-176.
18. Широкова Е.Н. Новые тенденции в русской пунктуации (по данным массмедийного и художественного дискурсов) // Вестник Челябинского государственного университета, 2015, № 10 (365). С. 174-178.
19. Figueros C. Pragmática de la puntuación. - Barcelona: Octaedro, 2001. - 180 p.
20. Положение ФГБОУ ВО «ПГУ» «О порядке и случаях перехода лиц, обучающихся по программам среднего профессионального и высшего образования, с платного обучения на бесплатное» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pgu.ru/information/docs/?ELEMENT_ID=11564

21. Приказ Министерства образования Ставропольского края от 16 августа 2018 г.: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.stavregion.ru/docs/6765>
22. Устав муниципального образования города-курорта Пятигорска. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?doc_itself=&nd=141009368&page=1&rdk=0&intelsearch=%D1%F5%E5%EC%E0+%F2%E5%F0%F0%E8%F2%EE%F0%E8%E0%EB%FC%ED%EE%E3%EE+%EF%EB%E0%ED%E8%F0%EE%E2%E0%ED%E8%FF+%D1%F2%E0%E2%F0%EE%EF%EE%EB%FC%F1%EA%EE%E3%EE+%EA%F0%E0%FF++&link_id=16#10

О.И. Степанова

*Белорусский государственный университет
e-mail: olga2652936@gmail.com*

СУБСТАНЦИОНАЛЬНО-СУБЪЕКТНЫЙ НОМИНАТИВНЫЙ ТИП НОЗОЛОГИЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Объектом исследования выступают русские нозологические наименования – слова или словосочетания, служащие для называния определенного заболевания. Исследуемый корпус наименований включает в себя нозологические термины и нозологические нетерминологические наименования. Нозологические наименования извлекались нами из «Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем» десятого пересмотра, «Большой медицинской энциклопедии», «Большого медицинского словаря», «Словаря русских народных говоров» (далее – СРНГ) (выпуски 1–49) и др.

Цель статьи – в рамках ономаσιологического описания исследовать субстанционально-субъектный номинативный тип русских нозологических наименований.

Субстанционально-субъектный тип формируют терминологические (*пситтакоз, крысиный риккетсиоз, пневмония Леффлера, лихорадка оленьей мухи*) и нетерминологические наименования болезней (*подруга, кереметка, болезнь старого шляпника*), в структуре ономаσιологического признака (ОП) которых представлены субъектные отношения.

Предмет-субъект, присутствующий в ОП номинаций данного типа, имеет ряд семантических особенностей, которые позволяют на основании различий в структуре потенциальных моделей конкретизированного ономаσιологического признака выделить четыре

семантические группы наименований в рамках субстанционально-субъектного типа.

Первую группу формируют нозологические наименования, в структуре ОП которых присутствует указание на то, что в роли субъекта, с которым соотносится номинируемое заболевание, выступает сверхъестественная сила. В ономаσιологической структуре (ОС) номинативных единиц этой группы объективируются наивные представления носителя языка о природе возникновения заболевания. В данном случае болезнь воспринимается как наказание, посланное человеку Богом или злыми духами.

Потенциальная номинативная модель возникновения наименований данной группы, эксплицирующаяся при помощи номинативного суждения (НС) (термин Т.Г. Трофимович [Трофимович 2003: 35]), выглядит следующим образом: X – это болезнь, которую *насылает* КТО-ТО. Следовательно, обобщенный ономаσιологический признак (ООП) – предмет, конкретизированный ономаσιологический признак (КОП) – субъект-сверхъестественная сила. Частный ономаσιологический признак (ЧОП) носит индивидуальный характер. Показателями ономаσιологического базиса (ОБ) однословных номинативных единиц выступают суффиксы *-к-, -чик-, -уш-, -ух-* и др. ОБ многих номинаций является нулевым. В составных наименованиях ОБ репрезентируется, как правило, посредством слов *болезнь, оспа, нечисть*.

В первую группу входят исключительно нетерминологические названия болезней, функционирующие в рамках говоров. Опираясь на НС, рассмотрим некоторые наименования данной группы.

Божья в значении ‘болезнь горячка’ [СРНГ 3: 65], НС – это болезнь, которую насылает Бог. ЧОП – “(насылает) *Бог*”. *Бесна* в значении ‘падучая болезнь, родимец и другие конвульсивные болезни, приписываемые суеверными людьми бесовскому наваждению’ [СРНГ 1: 269], НС – это болезнь, которую насылает бес. ЧОП – “(насылает) *бес*. *Аредь* в значении ‘сыпь, зуд, почесуха, свербез, свороб’ [СРНГ 1: 273], НС – это болезнь, которую напускает аред. Аред – это ‘нечистый дух, черт; старый и злой колдун, знахарь; злой, жестокий старик’ [СРНГ 1: 272]. ЧОП – “(насылает) *аред*”. *Кадук* в значении ‘падучая болезнь, эпилепсия’ [СРНГ 12: 301], НС – это болезнь, которую напускает кадук. Кадук – это ‘дьявол, злой дух’ [СРНГ 12: 301]. ЧОП – “(насылает) *кадук*”. *Кереметка* в значении ‘нервное заболевание, сходное с эпилепсией’ [СРНГ 13: 186], НС – это болезнь, которую напускает кереметь. *Кереметь* – это ‘языческое божество, злой дух у чувашей и марийцев’ [СРНГ 13: 186]. ЧОП – “(насылает) *кереметь*”.

Полуношник со значениями ‘детская болезнь, сопровождающаяся зудом и ростом щетинистых волосков по позвоночнику’, ‘припадки у детей’ [СРНГ 29: 155–156], *НС* – это болезнь, которую напускает полуношница/полуношница. *Полуношница/полуношница* – это ‘нечистый дух, появляющийся в полночь и беспокоящий спящих детей’ [СРНГ 29: 156–157]. *ЧОП* – “(насылает) *полуношница/полуношница*”. *Баенная нечисть* в значении ‘болезнь, по суеверным представлениям напускаемая баенником’ [СРНГ 2: 43]. *НС* – это нечисть, которую напускает баенник. *Баенник* – это ‘сверхъестественное существо, злой дух, якобы живущий в бане под каменной’ [СРНГ 2: 43]. *ЧОП* – “(насылает) *баенник*”.

Первую семантическую группу формируют также номинации *кума* в значении ‘лихорадка’ [СРНГ 16: 78], *тетенька* в значении ‘болезнь малярия’ [СРНГ 44: 99], *дядюхна* в значении ‘лихорадка’ [СРНГ 8: 306], *мамо* в значении ‘сибирская язва’ [СРНГ 17: 351], *гостья* со значениями ‘лихорадка’, ‘оспа’ [СРНГ 7: 97], *барыня* в значении ‘лихорадка’ [СРНГ 2: 125], *подруга* в значении ‘весенняя лихорадка’ [СРНГ 28: 164], *Марья* в значении ‘малярия’ [СРНГ 17: 380], *кондрашка* со значениями ‘обморок’, ‘лихорадка’ [СРНГ 14: 248] и др.

Рассмотрим примеры функционирования данных слов в говорах: «*Гостья* идет, *гостыца Ивановна*, значит, ходит *оспа*» [СРНГ, 7, 98]; «*Оспа* похитила» [СРНГ, 30, с. 348]; «Его до смерти забила *тетка*. Как-то меня трясла лихорадка, сказать – *тетка*. Пили тоды куриный помет. Спасались» [СРНГ, 44, 106]; «*Матушка оспа* и просто *матушка* – так называют *оспу*, чтоб она не оскорбилась» [СРНГ, 18, 39]; «Ишь, *подружка* пришла опять» [СРНГ, 28, с. 164].

Из примеров следует, что человек персонифицировал заболевание. Болезнь представлялась враждебной силой, злым духом, принимающим чаще всего женский образ. Поэтому перечисленные выше названия нозологических единиц выполняли, кроме собственно номинативной, еще и табуистическую функцию. Человек пытался понятными и доступными ему способами преодолеть власть болезни над собой. Например, задобрить недуг, назвав его ласковым/уважительным именем: *барыня* [СРНГ 10: 95], *Воспа Восповна* [Новичкова 1995: 458], *Оспа Ивановна* [СРНГ 24: 49–50], *Оспица Афанасьевна* [СРНГ 24: 50], *Царевна Васильевна* [Новичкова 1995: 565], *Марья Иродовна* [СРНГ 17: 380]. Или же схитрить, притворившись родственником/приятелем болезни, полагая, что она не станет мучить своего, пусть мифического, но родственника/приятеля: *мамо*, *кума*, *тетенька*, *дядюхна*, *кондрашка*, *подруга/подружка* и др.

Вторую семантическую группу субстанционально-субъектного типа формируют терминологические (*клещевой боррелиоз, комариный вирусный энцефалит*) и нетерминологические (*попугайная болезнь, собачья лихорадка, заячья болезнь*) названия нозологических единиц, понятийную основу которых составляет информация о переносчике заболевания. Переносчик заболевания сам по себе не вызывает болезнь, но способен передавать ее возбудителя.

Потенциальная номинативная модель таких единиц выглядит следующим образом: Х – это болезнь, которую *переносит* КТО-ТО. Следовательно, ООП – предмет, КОП – субъект-переносчик. ЧОП носит индивидуальный характер. Показателями ОБ однословных терминологических номинативных единиц данной группы обычно выступает суффикс *-оз*. В составных терминологических и нетерминологических номинациях ОБ эксплицируется с помощью слов *болезнь, лихорадка, тиф, энцефалит, боррелиоз, риккетсиоз* и др.

Рассмотрим терминологические наименования данной группы. *Орнитоз* – калька с греческого языка. НС данного термина можно представить на основе анализа греческого слова *ornithosis*: от греч. *ornis, ornithos* ‘птица’ + *-osis*. Следовательно, НС – это болезнь, которую переносят птицы. ЧОП – “(переносят) *птицы*”. *Москитная лихорадка*, НС – это лихорадка, которую переносят москиты. ЧОП – “(переносят) *москиты*”.

Проанализируем также нетерминологическое наименование данной группы *блшинный тиф* в значении ‘тиф, который вызывают *Rickettsia typhi*’. НС – это тиф, который переносят блохи. ЧОП – “(переносят) *блохи*”.

Отметим, что большинство номинаций данной группы зафиксированы нами в сфере инфекционных и паразитарных заболеваний.

В состав третьей семантической группы номинаций субстанционально-субъектного типа входят так называемые эпонимические наименования болезней (*базедка, паркинсонизм, болезнь Кавасаки, синдром Аспергера, питириаз Гёбры, импетиго Бокхарта, хорея Сайденхема*). Основу именования заболевания в этом случае составляет информация об ученом (реже – ученых), который открыл нозологическую единицу, впервые описал ее или разработал инновационный метод диагностики/лечения заболевания.

Потенциальная номинативная модель таких единиц чаще всего выглядит следующим образом: Х – это болезнь, которую *описал* КТО-ТО. Соответственно, ООП – предмет. КОП – субъект-врач. ЧОП носит индивидуальный характер. Большинство наименований данной группы

являются составными. ОБ однословных номинаций чаще всего эксплицируется с помощью суффиксов *-к-*, *-изм-*, неоднословных – с помощью слов *болезнь, синдром, аномалия*.

Рассмотрим несколько примеров. *Болезнь Филатова* в значении ‘цитомегаловирусный мононуклеоз’, НС – это болезнь, которую описал Н. Ф. Филатов. ЧОП – “(описал) *Филатов*”. *Болезнь Шагаса* в значении ‘американский трипаносомоз’, НС – болезнь, которую описал К. Шагас. ЧОП – “(описал) *Шагас*”.

К третьей группе также примыкают нетерминологические номинации *Антонов огонь* в значении ‘гангрена’, *пляска святого Витта* в значении ‘хореический гиперкинез’ и *Валентинова болезнь* в значении ‘эпилепсия’. В ОС данных номинаций присутствует указание на того, кто помогает исцелиться от заболевания. Так, *пляска святого Витта*, НС – это пляска, от которой излечивает св. Витт. Согласно поверью, от заболевания можно исцелиться, если совершить паломничество к гробнице святого Витта. ЧОП – “(лечит) *святой Витт*”.

В состав четвертой семантической группы входят терминологические (*пневмококкиоз электросварщиков, старческая катаракта*) и нетерминологические (*детинец, болезнь пловцов, зуд купальщика*) нозологические номинации, в основу именованья которых положена информация о том, кто чаще болеет данным заболеванием.

Потенциальная номинативная модель единиц этой группы выглядит следующим образом: Х – это болезнь, которой *болеет* КТО-ТО. Соответственно, ООП – предмет. КОП – субъект-пациент. ЧОП носит индивидуальный характер.

В процессе именованьями для носителя языка релевантными могли оказаться следующие признаки (перечислим их по степени частотности от большего к меньшему):

- профессия/род занятий (*кашель ткачей, болезнь кондитеров*);
- возраст больного (*детская чума, старческий диабет*);
- социальный статус (*болезнь бродяг, королевская болезнь*);
- национальная принадлежность заболевшего (*армянская болезнь*);
- пол (*женская грыжа, мужская грыжа, женское бесплодие*).

ОБ однословных наименований чаще всего объективируется с помощью суффиксов *-изм-*, *-ец-*, неоднословных – с помощью слов *болезнь, синдром, чума, столбняк, краснуха, рак, катаракта*.

Удельный вес номинаций четвертой группы особенно велик в номенклатуре болезней органов дыхания.

Рассмотрим примеры терминологических наименований данной группы. *Пневмокоциоз угольщика*, НС – это пневмокоциоз, которым болеют угольщики. Угольщик – это ‘специалист в области добычи угля, шахтер’ [Ожегов]. ЧОП – “(болеет) *угольщик*”. *Гидроцефалия новорожденного*, НС – это гидроцефалия, которой болеет новорожденный. ЧОП – “(болеет) *новорожденный*”.

Рассмотрим также нетерминологические нозологические наименования. *Болезнь водолазов* в значении ‘декомпрессионная болезнь’, НС – это болезнь, которой болеют водолазы. ЧОП – “(болеют) *водолазы*”. *Болезнь садовников* в значении ‘споротрихоз’, НС – это болезнь, которой болеют садовники. Споротрихоз вызывают различные виды нитчатых грибов споротрихумов. Последние часто растут на острых шипах роз и боярышника, на ветках гнилых деревьев в саду. ЧОП – “(болеют) *садовники*”. *Болезнь студентов* в значении ‘инфекционный мононуклеоз’, НС – это болезнь, которой болеют студенты. Клиническая картина данного заболевания развивается чаще всего в подростковом и молодом (студенческом) возрасте. Кроме того, распространению данного заболевания способствуют проживание в студенческих общежитиях. ЧОП – “(болеют) *студенты*”. *Болезнь студентов* также именуют гастрит. Название связано с тем, что, согласно медицинской статистике, приблизительно у 35 % студентов диагностируется гастрит.

В основу именованной болезни может быть положено имя первого человека, который заболел этим недугом, либо имя известной личности, у которой было диагностировано данное заболевание. Приведем пример. *Синдром Стендаля* в значении ‘психическое расстройство, характеризующееся частым сердцебиением, головокружением и галлюцинациями’, НС – это болезнь, которой болел Стендаль. Симптоматика заболевания проявляется, когда человек находится под воздействием произведений изобразительного искусства, природных явлений, красивых людей и т. д. ЧОП – “(болел) *Стендаль*”.

Нозологические наименования, в основу которых положены имена собственные напрямую не связаны с признаками номинируемого понятия. «Собственное имя не характеризует объект, не сообщает о нем ничего истинного или ложного» [Арутюнова 1976: 205], поэтому подобного рода названия нозологических единиц, согласно рекомендациям ВОЗ [World Health Organization: 2015], не являются предпочтительными, хотя и встречаются в номенклатуре болезней.

Таким образом, в составе субстанционально-субъектного типа на основании общности семантической модели КОП нами выделено четыре группы нозологических наименований, что говорит о продуктивности данного типа. ООП наименований, формирующих субстанционально-субъектный тип, указывает на предмет, с которым связано номинируемое заболевание. КОП номинаций, формирующих данный тип, – это предмет-субъект. В качестве предмета-субъекта могут выступать сверхъестественная сила, насылающая заболевание, переносчик заболевания, врач/ученый либо пациент.

Список использованной литературы

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 327 с.
2. Большая медицинская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--90aw5c.xn--c1avg/>.
3. Большой медицинский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/medic2/>.
4. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mkb-10.com/>.
5. Новичкова Т.А. Русский демонологический словарь. – СПб.: Петербургский писатель, 1995. – 640 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ozhegov-term-36164.htm>.
7. Попов Г.И. Русская народно-бытовая медицина (по материалам этнографического бюро князя В. Н. Тенишева). – СПб.: Типография А.С. Суворина, 1903. – 265 с.
8. Словарь русских народных говоров (выпуски 1–49) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iling.spb.ru/vocabula/srng/srng.html>.
9. Трофимович Т.Г. Типы предметных наименований в языке старорусской деловой письменности. – Минск: БГПУ, 2003. – 223 с.
10. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.
11. World Health Organization Best Practices for the Naming of New Human Infectious Diseases. [Electronic Resource]. – Mode of Access: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/163636/WHO_HSE_FOS_15.1_eng.pdf.

РУССКИЙ ОСТРОВНОЙ ГОВОР АЗЕРБАЙДЖАНА КАК КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Русский островной говор Азербайджана представляет собой речь русских переселенцев- молокан, сосланных на Кавказ по религиозным мотивам в XIX в.

В настоящее время потомки молокан, проживающие на территории многонационального Азербайджана, являются частью этнического ландшафта республики. Молоканские общины имеют огромный опыт в установлении добрососедских отношений со многими народами и конфессиями в Азербайджане. Мы рассматриваем молоканскую общину как одно из сообществ, которые в современной науке принято называть этноконфессиональными. Они называются так, поскольку большинство из них определяет себя как этнос через конфессию, что подтверждает зависимость этнических установок от религиозных. В словосочетании (этно)конфессиональные культуры выражена идея взаимопроникновения, или слияния, двух сущностей – культуры и религии: под этноконфессиональной культурой понимается культура сообщества людей, объединенных между собой этническим самосознанием, языком общения, территорией проживания и единством исповедуемой религии [Боярчук 2011:72].

Религиозные правила пронизывают даже бытовую культуру поведения молокан, указывая не только на то, как складывать руки во время богослужения, но и как сидеть за обеденным столом в самый обычный день.

Конфессиональные особенности секты молокан наложили сильный отпечаток на их культуру, которая, несмотря на свою русскую основу, приобрела существенные отличия от культуры русского этноса. Осознание своей культурной и религиозной особенности, общего исторического прошлого и позитивная этноконфессиональная идентичность в сочетании с негативным восприятием культуры и религии русского народа является сущностью того механизма, благодаря которому молокане консолидировались и смогли на протяжении длительного времени существовать и сохранять свою уникальную культуру.

В XVIII-XIX вв. слово «православные» воспринималось как синоним слова «русские», и до революции под понятием русских,

оседло живущих на Кавказе, традиционно подразумевали молокан и духоборцев, бывших почти единственными русскими крестьянами в регионе. Однако молокане, разорвавшие с православной церковью, осознавали себя не русскими, а особыми народами Божиими. И в настоящее время русские – выходцы из молокан, проживающие в Закавказских республиках, даже не верующие в Бога, называют себя не русскими, а молоканами, хотя к молоканству они давно не имеют никакого отношения. Обычная для сектантов замкнутость по отношению к инаковерующим плюс нерусское окружение превратили слово «молокане» в понятие этническое.

Общины молокан в Азербайджане сохранили своеобразный образ жизни и культуру, изучение которых дает возможность ознакомиться с уникальными традициями и обычаями молокан, с особенностью их языка. Обстоятельства возникновения, особенности исторического развития, своеобразие морали, этики и религиозных канонов обусловили наличие в молоканстве специфических черт, отразившихся в духовной и материальной сферах жизнедеятельности.

До настоящего времени история молокан изучалась лишь в рамках истории русского населения на Кавказе, на территории Закавказских республик. В большей степени для многих исследователей характерно лишь описание молоканства как одного из религиозных направлений.

Предметом рассмотрения в данной статье является русский островной говор Азербайджана в проекции на языковую картину мира молокан. Репрезентативным источником для статьи послужили материалы Словаря русского островного говора Азербайджана, в частности, наименование женщин. Микросфера «Женщина» отражает широкий диапазон социальных, психологических и духовных характеристик молоканки: особенности поведения в процессе коммуникации, специфику межличностных отношений, психологических установок и др. Рассмотрим корпус номинаций женщины в лексической системе русского островного диалекта. Так, общим наименованием женщины служит слово *ба́ба* 1. Общее название женщины [Гулиева 2005: 65], которое не отмечено с этим значением ни в одном диалекте. В XX в. в русской языковой картине мира происходило снижение образа бабы как грубого, относящегося к реалиям деревенской или мещанской реальности. У молокан это слово лишено коннотативной окраски до настоящего времени. Это связано с особенностями менталитета молокан: женщина в молоканской культуре и семейном быту занимала особое место. Молокане во многом ставили женщин в один ряд с мужчинами и очень уважительно

относились к ним. Среди номинаций лиц женского пола в говоре можно выделить ряд семантических групп, которые представляют образ женщины-молоканки с определенной стороны.

Молоканская женщина активно занималась социально значимой деятельностью, например, сватовством, а также выполняла различные роли в свадебном обряде: свáшка 1. Подружка невесты. 2. Молодая женщина, которая во время свадьбы находится возле жениха и невесты 3. Сваха; свáхиня. Сваха; свáшенька. Уменьш.-ласкат. к свашка [Гулиева 2005: 406-407]; пáрочка. Девушка, к которой пришли сваты [Гулиева 2005: 329]; полсвáшка. Подружка, помощница свашки [Гулиева 2005: 358, 406-407].

Как многие деревенские женщины, молоканки занимались целительством и оказывали помощь при родах: бáбка¹ 1. Женщина, принимающая роды. 2. Знахарка [Гулиева 2005: 66].

Помимо этого, молоканские женщины занимались домашним хозяйством: стряпúха. Домохозяйка [Гулиева 2005: 435]; хозáва. Хозяйка [Гулиева 2005: 474]; приготовлением пищи: пекáрка. Женщина-пекарь [Гулиева 2005: 331]; выполняли сельскохозяйственную работу: жнечúха. Женщина-жнец [Гулиева 2005: 174]; пчеловóдка. Женщина, занимающаяся разведением пчел [Гулиева 2005: 383].

Интерес представляют наименования женщин по отношению к религии и исполнению религиозных обрядов: богорóдица 1. Дева Мария. 3. Любая духоборка [Гулиева 2005: 86]; дружeбóрка. Духоборка [Гулиева 2005: 157]; казáчка. Духоборка [Гулиева 2005: 216].

Социальная идентификация молоканской женщины происходит по следующим параметрам:

1) по отношению кровного родства:

бáбенька. Бабушка; бабáня и бабúня. Бабушка [Гулиева 2005: 66]; большúха 1. Старшая дочь [Гулиева 2005: 88]; мамáня. Мама; мáменька. Уменьш.-ласкат. к мамáня (обращение к матери) [Гулиева 2005: 277]; мáтерь. Мать; мáтря. То же, что мáтерь [Гулиева 2005: 279-280]; нýнька. Мама [Гулиева 2005: 307]; пленяннёца. Племянница [Гулиева 2005: 339]; прáщира. Прабабушка [Гулиева 2005: 371]; унúчка. Внучка [Гулиева 2005: 459].

2) по отношению некровного родства:

большúха 2. Старшая сноха [Гулиева 2005: 88]; мáмушка. Свекровь. У мáмушк'и жыг' бúд'ьш, рúк'и зь сталóм н'ь прат'ан'ьш [Гулиева 2005: 278]; молодúха. То же, что снохá [Гулиева 2005: 285]; отдáнная. Замужняя [Гулиева 2005: 322]; свекрúха. Свекровь; свякрýи,

ед. и мн. Свекровь [Гулиева 2005: 407, 410]; свёкра. То же, что свекры́. Свекровь [Гулиева 2005: 407]; своя́ча. Сестра жены, свояченица; своя́чена и своя́чя. То же, что своя́ча [Гулиева 2005: 409]; сно́хия. Сно́ха [Гулиева 2005: 421]; сноше́льница. Сно́ха, невестка; сноше́ница и сноше́ница 2. Сва́ха. 3. Жена деверя. 4. То же, что сноше́льница; сноше́нька. Уменьш.-ласкат. к сно́ха [Гулиева 2005: 421-422]; сно́шка. Экспресс. к сно́ха [Гулиева 2005: 390]; стару́шка. Свекровь или те́ща [Гулиева 2005: 430].

Отметим, что в русском островном говоре употребляются одни и те же лексемы в разных значениях (для наименования / обращения к матери и к некровной родственнице свекрови) с помощью одинаковых корней мам-/мат-. Прототипически они привязаны к термину кровного родства, но различные аффиксы «разводят» значения слов «мать»/ «не-мать»: мамáня. Мама; ма́менька. Уменьш.-ласкат. к мамáня (обращение к матери) [Гулиева 2005: 277]; ма́терь. Мать [Гулиева 2005: 279]; ма́тря. То же, что ма́терь [Гулиева 2005: 279].

3) по дружеским отношениям:

кавалёрка. 1. Девушка, чья-нибудь подруга [Гулиева 2005: 212].

4) по семейному положению:

ба́ба 2. Жена, супруга [Гулиева 2005: 66]; брали́на. Девушка на выданье [Гулиева 2005: 90]; вдо́вая и водова́я. Вдова; вдови́ца. Уменьш.-ласкат. к вдо́вая [Гулиева 2005: 104]; дорогу́лечка 2. Возлюбленная [Гулиева 2005: 154]; де́вница. Старая дева [Гулиева 2005: 140]; друго́мушка. Вышедшая вторично замуж [Гулиева 2005: 157]; же́на. Жена. Употребляется только в качестве официального термина; жи́нка. Жена [Гулиева 2005: 170, 173]; ево́нная. Жена (только в разговоре о жене) [Гулиева 2005: 163]; кавалёрка 2. Девушка, которая встречается с молодым человеком [Гулиева 2005: 212]; моя́. Жена (только в разговоре о жене) [Гулиева 2005: 289]; своя́. Жена [Гулиева 2005: 409]; стару́ха¹. Жена [Гулиева 2005: 430]; тво́я. только ед. Чужая жена (только в разговоре о жене) [Гулиева 2005: 443]; яло́вка. 2. Перен. Бесплодная женщина [Гулиева 2005: 514].

5) по профессиональной и должностной принадлежности:

доя́рка в выражении: в доярках. Быть дояркой; до́хтурша. Женщина-врач [Гулиева 2005: 155]; доктори́ца Женщина-врач [Гулиева 2005: 52]; магази́нщица. Продавщица [Гулиева 2005: 276]; специали́стиха. Специалистка [Гулиева 2005: 426]; хожа́лка. Больничная няня [Гулиева 2005: 474]; швечи́ха. Портниха [Гулиева 2005: 504].

6) по физическому состоянию или производимому внешнему впечатлению:

брюхата́я. Беременная [Гулиева 2005: 94]; повеса 2. Неопрятная женщина [Гулиева 2005: 342]; оржани́ца. Роженица [Гулиева 2005: 319]; фасо́нка. Модница [Гулиева 2005: 464]; чистоплотка. Чистоплотная женщина [Гулиева 2005: 496].

8) по возрасту:

де́вка. Девушка; девча́та и девча́ты, только мн. Девушки, девочки; девчачи́шки, мн. Экспресс. Девушки, девочки [Гулиева 2005: 140]; дивчи́на. Девушка [Гулиева 2005: 147]; зубки́. Молодые бабы [Гулиева 2005: 201]; молодáйка. Молодая женщина [Гулиева 2005: 285]; ста́рая. Старуха [Гулиева 2005: 430].

9) психологическая характеристика:

1) по коммуникативному поведению:

борону́ха. Говору́нья [Гулиева 2005: 89]; бряхо́вка. Говору́нья, болтливая женщина; брышу́рка. Экспресс. Лгунья; брыху́нья. Лгунья, обманщица [Гулиева 2005: 94]; говору́ха. Говору́нья [Гулиева 2005: 127]; крику́ха. Крикунья, ворчливая женщина [Гулиева 2005: 255]; молчу́ха. Молчунья [Гулиева 2005: 286]; сплету́ха. Сплетница [Гулиева 2005: 426]; шустря́чка. Очень шустрая, быстрая, подвижная женщина, девушка [Гулиева 2005: 509].

2) по социальному поведению:

баловщи́ца. Баловница [Гулиева 2005: 71] подво́рница. Бездельница, лентяйка [Гулиева 2005: 346].

3) по характеру:

адиётка. Вздорная, любящая ссоры женщина [Гулиева 2005: 57]; бездо́мница. То же, что бездо́мник: Человек, ведущий праздный образ жизни, не заботящийся о детях [Гулиева 2005: 78]; блу́дница. Распутница [Гулиева 2005: 86]; вертёха. Кокетка [Гулиева 2005: 106]; зло́бница. Злая женщина [Гулиева 2005: 200]; мужи́чка. Экспресс. О женщине. Ка́бы ванá учо́нъиь была́, а то́ мужычк'а [Гулиева 2005: 290]; угодница. Та, которая угождает, угождает [Гулиева 2005: 456]; певу́ха. То же, что певчиха; певчи́ха. Певица [Гулиева 2005: 331]; плясу́ха. Плясунья [Гулиева 2005: 341]; полюбе́зница. Любовница [Гулиева 2005: 360]; прелюбодéница. Женщина, которая грешит [Гулиева 2005: 371]; совету́ха. Советница (советчица) [Гулиева 2005: 422]; шмо́нка и шмо́нька. Женщина легкого поведения [Гулиева 2005: 507].

Анализ данной микросферы позволяет определить особенности концептуализации представлений о женщине в региональной языковой картине мира. В сознании молокан значимыми являются сложившиеся издревле женские функции в обществе (целительство, помощь при родах, ведение домашнего хозяйства и др.). В отличие от носителей

литературного языка, для носителей русского островного говора до настоящего времени актуальным остается профессионально-семейное положение женщины, выполняемые ею роли в свадебном, родильном и погребально-поминальном обрядах. Во внешнем облике женщины существенны не отдельные детали, а общее восприятие, которое включает оппозиции молодая/зрелая/старая, аккуратная/неаккуратная, красивая/некрасивая и пр.

Во внутренней характеристике женщины отмечается преимущественно коммуникативное поведение. С позиции морально-нравственных устоев в сознании молокан внимание фиксируется на отступлениях от нормы в поведении женщин, которые осуждаются.

Полученные данные фиксируют представления современных носителей русского островного говора о том, какой должна или не должна быть женщина, отражая, таким образом, идеал и антиидеал русской женщины.

С лингвистической точки зрения ЛСГ «наименования женщины» интересна тем, что в ней представлены всевозможные парадигматические отношения, наблюдаемые в идеографическом поле: синонимические, антонимические, варианты. Следует отметить, что подобная классификация носит открытый характер, и изучение диалектной картины мира русских переселенцев Азербайджана в аксиологическом аспекте позволит в дальнейшем дополнить ее.

Островной говор молокан сохранил особые знания: о традиционном ведении хозяйства, о традиционном семейном укладе жизни, о своеобразных обрядах, обычаях, о том, как в традиции молоканства понимается мир и человек в нем.

Список использованной литературы

1. Боярчук Т.Н. Культура этноконфессиональных отношений как социальный феномен современного белорусского общества // Вести Института современных знаний. – 2011. – № 3. – С. 70-74.
2. Гулиева Л.Г. Словарь русского островного говора Азербайджана// Л.Г.Гулиева, Ф.А. Мамедбейли, Э. А. Гейдарова, Г. О. Керимова. –Баку.– 2005 –519с.
3. Казиева А.М. Дихотомия "Запад" и "Восток": диалектика единства и множественности культур // Русский язык и межкультурная коммуникация. 2002. № 2. С. 136-141.

СЕМАНТИКА РУССКИХ ГЛАГОЛОВ С ПРИСТАВКОЙ ДО-

Глаголы с приставкой ДО- обычно презентуются иностранным обучающимся на продвинутом этапе изучения ими русского языка, так как на элементарном и базовом уровнях виды глагола отражены лишь в основных, наиболее часто используемых вариантах. Многозначность приставочных глаголов совершенного вида типа *написать – дописать – переписать – выписать – вписать – записать – подписать – списать – прописать – исписать – расписать – отписать* не представлена в учебной программе подготовительного факультета, хотя любознательные иностранцы с более высоким уровнем языковой подготовки интересуются, например, при объяснении семантики и грамматической сочетаемости глаголов *начинать-кончать / начинаться – кончаться* тем, как можно использовать приставочные словоформы *заканчивать / оканчивать*.

Исключением в этом ряду являются глаголы движения – особая лексико-грамматическая группа, образующая не только разветвленную систему приставочных со- и противопоставлений, но и детальнее, чем во многих других языках, фиксирующая виды движения: *идти – бежать – нести – вести – ехать – лететь – плыть – везти* (конечно, парадигма глаголов движения гораздо больше; здесь приведены в качестве примера слова, изучаемые на подготовительном факультете), а также содержащая пары несовершенного вида с нюансами семантики типа *идти-ходить, бежать-бегать, ехать-ездить, лететь-летать* и т.д. Указанная группа слов является частотной в употреблении, сложной в понимании, что обуславливает начало знакомства с названными глаголами во время изучения русского языка уже на элементарном и базовом уровнях.

Приставочных вариантов глаголов движения совершенного вида немало, но не все вызывают такие сложности у иностранных обучающихся, как глаголы с приставкой до-. Некоторые исследователи объединяют данные глаголы движения с «лексически не ограниченной» группой других глаголов с приставкой до- и толкуют их значение как «доведение действия до конца, до определенной границы – *дойти, добежать, долететь, донести(сь)* и др.; *дочитать,*

дописать, дослушать, досмотреть, доделать, доработать, достроить, доварить, дожарить, дошить, дожить и др.

Пионеры дошли до озера, на берегу поставили палатки и разложили костер; К сожалению, я не смог дослушать доклад, потому что спешил на занятия» [Барыкина и др. 1989: 15].

Однако данная формулировка, на наш взгляд, требует некоторых уточнений: если глаголы *добросить, доесть, допить, дописать* и т.п., действительно, обозначают завершение действия, доведение его до конца, то даже в приведенном списке видим, к примеру, глагол *дожить*, который можно толковать также как достижение какого-то этапа: дожить до зарплаты. Словарь С.И. Ожегова [Ожегов 2010: 120] приводит данное слово как многозначное, и указанная нами ситуация отражена в качестве первого значения: 1. «Пожить до какого-то срока, события. Дожить до внучат. Дожить на даче до заморозков...», а семантика, отмеченная ..., близка ко второму толкованию в указанном словаре: 2. «Пробыть остаток какого-нибудь срока где-нибудь. Дожить неделю в санатории». Если же продолжить список слов такой «лексически не ограниченной» группы, количество вопросов, уточнений будет только расти.

Что же касается глаголов движения с приставкой до-, их семантика скорее трактуется как «движение до определённого места, цели – Он дошёл до угла и повернул направо» [Богомолов и др. 2009: 13]. Это же значение приводит Словарь С.И. Ожегова в качестве основного: 1. «Идя, двигаясь или направляясь, достигнуть чего-нибудь. Дойти до станции. Письмо дошло быстро. Дошел слух. Звук не дошел». Отметим примеры указанного глагола в переносном смысле, что не оговорено авторами словаря, но необходимо отдельно объяснить иностранным учащимся. Лишь во втором значении, если ориентироваться на труд С.И. Ожегова, рассматриваемый глагол близок к толкованию «доведение действия до конца, до определенной границы»: 2. «Достигнуть какого-нибудь примера, уровня ... Температура дошла до сорока. Вода дошла до краев». Всего же лексикограф приводит шесть значений указанного глагола. Третье и четвертое толкования кажутся нам связанными антонимическими отношениями понимания/непонимания, что можно отметить при объяснении этого материала иностранцам: 3. «Проникнуть в сознание, вызвать отклик. Смысл речи не дошел до него», 4. «Достигнуть понимания чего-нибудь (разг.) Сам дошел до всего». И лишь пятое, переносное, и шестое, разговорное, значения вновь приближают нас к толкованию «доведение действия до конца, до определенной границы»: 5. «Достигнуть крайней степени проявления чего-нибудь.

Дойти до полного разложения. Дойти до истощения. Дойти до бешенства». Данное значение актуально для студентов-медиков, поэтому считаем целесообразным обратить на него внимание на подготовительном факультете медицинского вуза. 6. «Довариться, допечься, дозреть (разг.). Пироги дошли. Помидоры дошли на солнце» [Ожегов 2010: 120].

Итак, на примере глагола *дойти* видим, что основным является у данной группы слов значение движения до определённого места, цели: оно аналогично проявлено у глаголов *добежать, доползти, доехать, доплыть, долететь, донести, дотянуть, дотащить, доволочить, довести, довезти, доскакать, дохромать, доковылять, домчать(ся), доплестись, дотащиться*. Однако считаем необходимым отметить еще один нюанс семантики приставки до- у указанных глаголов: это движение, как правило, сопряжено с определенными трудностями, какими-либо усилиями, что отличает их от глаголов *прийти, подойти*. Обычно это отражение преодоления значительного расстояния, в отличие от глагола *подойти*, являющегося антонимом слова *отойти*, где приставки показывают разнонаправленное движение по отношению к объекту именно на небольшом расстоянии от него [Черненко и др. 2016: 62]. Сближаются приставки до- и подо- в толковании нахождения рядом с объектом, чем отличаются от приставки при-, где значение достижения цели, нахождения в искомом месте превалирует, на наш взгляд, над значением собственно движения.

В этом значении достижения результата вопреки трудностям глаголы движения сближаются с группой глаголов «обращения к кому-либо с целью привлечения внимания» – *звать, кричать, стучать, звонить, будить*, где приставка до- употребляется в совокупности с постфиксом -ся: *дозваться, докричаться, достучаться, дозвониться, побудиться, допроситься*. (Я тебя звала – не дозвалась: звонила – не дозвонилась, стучала – не достучалась, кричала – не докричалась.) Такое же значение – у глаголов *додуматься, догадаться, доискаться, дождаться, добиться, дослужиться, дотянуться*. (Мы не можем дождаться окончания пандемии. Ученые еще не додумались, как ее прекратить.)

Необходимо отметить, что часть глаголов этой группы не употребляется без постфикса -ся-, другая же часть при отсутствии данного постфикса кардинально меняет значение: *докричать, достучать, доискать, додумать, доучить* и др. обозначают доведение действия до конца, о котором уже говорилось выше. Такая же ситуация отмечается и у глаголов, которые с постфиксом -ся и

приставкой до- содержат оттенок осуждения из-за негативных последствий совершенного действия: *доездиться, добежаться, доиграться, домечтаться, доработаться, дописаться, дочитать, допить* (легкомысленным, неосторожным поведением довести себя до неприятных последствий). С.И. Ожегов выделяет семантику данной группы глаголов как отдельный случай употребления многозначной приставки до-: «2. Образует глаголы, оканчивающиеся на «ся», со значением доведения действия до отрицательного, абсурдного результата, напр. доиграться, добежаться» [Ожегов 2010: 118]. Однако, на наш взгляд, этот оттенок в данном случае приносит именно постфикс -ся: сравним *доиграть, доработать, допить, дочитать*...

Еще одно значение глаголов движения с приставкой до- – преодоление определенного расстояния за конкретный промежуток времени: *дойти за 15 минут, долететь за три часа*. В этом значении они сближаются с другими глаголами, и так же имеют вариативность: можно, например, сказать *съесть/доесть за полчаса, написать/переписать за десять минут* – так же, как и *доехать/съездить за два дня*, но значение приставок и, соответственно, самих глаголов будет при этом, безусловно, разным.

В период обучения на подготовительном факультете иностранные граждане знакомятся с глаголом *договориться*, где значение приставки до- толкуется в учебной литературе [Барыкина и др. 1989: 15] как взаимное действие. Однако, сопоставляя это слово с другими глаголами совместного действия: *встретиться, познакомиться, подружиться* и др., видим, что это значение взаимности обусловлено в них вовсе не приставкой, а постфиксом -ся. Если сравнить рассматриваемый глагол с его парой без этого постфикса, мы увидим совершенно иную семантику: *договорить* – «докончить речь, закончить говорить». Следует отметить, что имя существительное *договор*, которое в словаре С.И. Ожегова определяется как «соглашение, обычно письменное, о взаимных обязательствах», образовано от глагола *договориться* бессуффиксным способом. От него, в свою очередь, образована лексема *договоренность*, которая толкуется сходным образом: «соглашение, согласованность на основе предварительных переговоров». Таким образом, значение взаимности представлено в данном словообразовательном гнезде опосредованно, а приставка до- в глаголе *договориться* имеет все же значение доведения действия до конца, как и в иных, рассматриваемых выше, глаголах. Это подтверждается, на наш взгляд, и вторым толкованием этого многозначного слова: «в разговоре *дойти до какой-либо крайности. Договориться до нелепостей*» [Ожегов 2010: 119].

В процессе изучения русского языка как иностранного на продвинутом уровне обучающиеся не только переводят интересующие их слова, но и часто обращаются за уточнением значения к толковым словарям. К сожалению, способ изложения информации о лексеме в словарях на русском языке не всегда удовлетворяет потребности иностранцев, так как они могут не знать тех слов, при помощи которых объясняется семантика интересующей их лексемы. Кроме того, для них целесообразно более детальное разграничение слов по количеству значений. Рассматривая семантику приставки до-, самый популярный из русских толковых словарей – словарь С.И. Ожегова – в качестве первого ее значения указывает рассмотренное выше образование глаголов «со знач. завершения действия, доведения его до какого-нибудь предела, до конца» и в этом же пункте продолжает толкование, которое, на наш взгляд, лучше выделить как самостоятельное значение рассматриваемой приставки: «прибавления к прежнему, напр. ...*докупить, дооборудовать, дополучить, доукомплектовать*» [Ожегов 2010: 118], *дослать*. Также хотелось бы дополнить ряд значений приставки до- не такими типичными, а скорее даже единичными случаями: *дознаться* – выведать, выяснить; *дотронуться* – слегка коснуться.

Многозначность семантики приставочных глаголов не всегда дает возможность представить иностранным обучающимся универсальную «систему типов взаимодействия значений основы и приставки и требует индивидуального, контекстуально обусловленного изучения отдельных, наиболее значимых в процессе конкретного этапа обучения приставочных глаголов» [Красильникова 2016: 164-165]. Все эти нюансы трудно осознаются иностранцами, изучающими русский язык, поэтому педагогам-практикам целесообразно разрабатывать для них мини-словари не только с переводом того или иного слова, но и с толкованием лексем на русском языке, в форме, доступной для лиц, не являющихся его носителями.

Список использованной литературы

1. Барыкина А.Н. Изучение глагольных приставок / А.Н. Барыкина, В.В. Добровольская, С.Н. Мерзон. – М.: Рус. яз., 1989. – 169 с.
2. Богомолов А.Н. Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!.. / А.Н. Богомолов, А.Ю. Петанова. – С.-Пб.: Златоуст, 2009. – 104 с.
3. Красильникова Е.П. Лексико-грамматический аспект изучения русских приставочных глаголов // Вестник РУДН, серия Теория языка. Семантика. Семантика. – 2016. – №1. – С. 164-171.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Оникс-Мир и образование, 2010. – 640 с.

5. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
6. Черненко Е.В. Глаголы движения: Уч. пособие для иностранных учащихся подготовительных факультетов / Е.В. Черненко, Н.В. Лучкина, О.С. Меликова, В.И. Саямова, И.Ю. Проценко, С.М. Дьяченко. – Ростов-на-Дону: Изд-во РостГМУ, 2016. – 112 с.
7. Черненко Е.В., Борзова И.А. О повышении эффективности обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы: сб. трудов Всерос. науч.-практич. конф. ГБОУ ВПО Минздрава России, ФПК и ППС, каф. педагогики. – Ростов-на-Дону: Изд-во РостГМУ, – 2015. – С. 459-469.
8. Черненко Е.В., Саямова В.И., Тропина И.А. Роль русских глаголов движения в эффективной коммуникации иностранных обучающихся // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 29–30 окт. 2020 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. В. Воробьева (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2020. – С. 255-261.

Чжао И.

*Санкт-Петербургский государственный университет
e-mail: 1328551920@qq.com*

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА КИТАЙСКИХ СЕТЕВЫХ СЛЕНГИЗМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В последние годы с развитием Интернета стремительно развивается сетевой сленг, имеющий своей основной функцией языковую экономию, что особенно удобно для использования на различных Интернет-платформах. Сетевой сленг представляет собой лексику, используемую при общении через компьютерные сети, в первую очередь через самую развитую из них – Интернет. У него есть две основные характеристики: одна – молодость, другая – культура. Из-за быстрого развития и популярности многие считают сленг важнейшим регистром языка для повседневного общения, в связи с чем возникает необходимость его перевода на другие языки для удовлетворения потребностей культурного обмена между разными народами.

Согласно образному комментарию А.Р. Барановой, «современный темп жизни, хотим мы этого или нет, задает свои временные рамки, держит нас в вечном «ритме танца», несоблюдение которого выбивает нас из колеи» [Баранова 2015: 187-192], таким образом, Интернет,

который прочно вошел в нашу жизнь и стал одной из самых популярных форм общения, диктует свои правила коммуникации.

Перевод – это искусство «надлежащей передачи того, что на родном языке описано с изумительной меткостью и точностью» [Петренко 2014: 86]. При переводе необходимо владеть многими необходимыми переводческими приемами, такими как "компрессия и декомпрессия" [Борисова 2020], "стремление к сходству по смыслу, форме или стилю" [Баринова 2015], "фонетическое сходство", "лексическое сходство", "грамматическое сходство" [Петренко 2002], "риторическое сходство" [Новикова 2015], а также обращать внимание на простоту языка, структуру предложений, наличие иностранных слов и т.д. Помимо вышеперечисленных правил, ещё есть лексика, которая требует от нас добавления комментариев, объясняющих их употребление.

В данной статье рассматривается два метода перевода сетевого сленга.

Сетевой сленг имеет много видов, но большая его часть представляет собой слова, которые в большинстве своем взяты из реальной жизни людей, из общественных событий, социальных явлений, актуальных вопросов, телевизионных шоу, драм, СМИ и т.д. Например, сейчас в китайском языке есть такие понятия, как 凡尔赛文学 fán ěr sài wén xué (Варсальская литература), 内卷 nèi juǎn (инволюция), yyds yǒng yuǎn de shén (вечный бог), 社死 shè sǐ (смерть в обществе), 祖安人 zǔ ān rén (Цзуань человек) и т.д. С одной стороны, эти слова просты для понимания, употреблены в шуточной форме и глубоки по смыслу, но их перевод на русский язык без комментариев будет недостаточным для понимания. На сегодняшний день, лексика такого плана недостаточно широко вошла в обиход русскоязычного населения, в связи с чем ее перевод ещё не унифицирован. Многие выражения понимаются неправильно из-за неточного, дословного или ошибочного перевода, что, скорее всего, при чтении оттолкнет читателей, не являющихся носителями языка.

Для минимизации ошибок и неточностей при переводе сетевых сленгизмов мы предлагаем воспользоваться двумя надежными переводческими методами: транслитерация (+ комментарий) и вольный перевод. Рассмотрим данные методы подробно.

1) Транслитерация + комментарий

При переводе следует обратить внимание на денотативные и коннотативные значения переводимого языка, например, 杠精 gàng jīng («троллинг», «ненавистник»), в китайском языке такое слово

относится к людям, которые всегда занимают жесткую противоположную точку зрения в споре, не желая уступать, ведут себя грубо, унижая оппонента. Понятие «троллинг» (от англ. troll) этимологически происходит от Тролля – сверхъестественного существа из скандинавской мифологии. Тролли представляют собой горных духов, ассоциируемых с камнем, обычно враждебных человеку. Изначально троллем считалось мифологическое существо, которое было злобным и вызывало страх. В настоящее время этим словом называют человека, который ведет себя грубо, хамит в пространстве Интернета. Таким образом, данное существо вовсе не сказочное, но все также злое и противное [Агуреева 2017: 182].

Другой пример Интернет сленгизма – “工具人”(gōng jù rén). Данное слово является общим термином для человека, который неосознанно или добровольно помогает другому человеку, отдавая столько, сколько может, не ожидая ничего взамен, эмоционально, материально или финансово, и всегда используется как помощник, инструмент (перевод с английского языка – tool man). В русском языке дословно – «человек-инструмент». Данный вариант перевода неуместен, так как непонятен для русского человека, поэтому можно воспользоваться английской транслитерацией «толл мэн». Таких примеров много: *хакер, чайлдфри, дрон* и т.д.

Ещё есть некоторые слова, которые можно только транслитерировать, такие как 集美(цзи мэй), 针不戳(чжэнь бу чо), 夺笋(до сунь) и т.д. 集美jí měi = 姐妹jiě mèi (сестра). 针不戳zhēn bù chuō = 真不错zhēn bú cuò переводим на русском языке это “действительно хорошо”, 夺笋duó sǔn = 多损duō sǔn, словосочетание для описания человека с плохим характером, который совершает поступки, наносящие ущерб интересам других людей. Большинство изменений в произношении этих слов основано на произношении диалектов в разных регионах Китая или уникальных словах в диалектах.

Конец XX - начало XXI века считают периодом английского языка. Сейчас в XXI веке китайский язык также начал постепенно сливаться с мейнстримом мира. Однако проблема остается в том, что китайский язык необходимо сначала перевести на английский, так как китайский язык не является универсальным. В большинстве случаев любой другой язык мира удобнее переводить на английский язык, выбирая слова с похожими значениями, и затем лингвисты будут

переводить с английского на свой родной язык, или находить объяснение, опираясь на аналогии.

2) Вольный перевод

По С.Б. Христофоровой, «вольный перевод — это перевод, характеризующийся привнесением тематических и стилистических элементов, которыми оригинал не обладает, и опущением тех элементов, которые существенны для оригинала» [Христофорова, 2002: 165]. Данный метод перевода оказывается чрезвычайно полезным при переводе китайских Интернет-сленгизмов на русский язык.

В словосочетании 裸考(luǒ kǎo), слово “裸” значит «голый», 考 – «экзамен», если мы используем способ транслитерации, получается глупость («голый экзамен»). Некоторые даже превратили это в шутку: «Почему бы на экзамен не надеть одежду?» В данном случае нам нужно использовать метод вольного перевода и перевести этот сленгизм как «пойти на экзамен неподготовленным».

Приведем другой пример: “海)回”, где “海”- «море», “回”- «возвращаться», по-английски данное выражение звучит как «oversea return». Перевод на русский язык звучит странно и непонятно «возвращение из-за моря». Следует воспользоваться вольным переводом – «возвращение из заграницы».

Похожие сложности вызывают примеры 剩女shèng nǚ, 内卷nèi juǎn (инволюция) т.д.

Из этих примеров видим, что при переводе сетевого сленга надо опираться на денотативное значение, а затем обращаться к его коннотативному значению. Метод вольного перевода является наиболее часто используемым, поскольку между двумя языками существует большое количество культурных различий. Соответственно, при переводе переводчик должен учитывать уровень понимания читателями исходного языка. В этом случае метод транслитерации служит отличным дополнением к методу вольного перевода. Помимо этого, можно снабжать сленговые понятия комментариями, объясняющими культурные особенности восприятия мира.

Список использованной литературы

1. Агуреева Ю.А. Кто такие «Интернет-тролли»? // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. №1 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kto-takie-internet-trolli> (дата обращения: 22.11.2021).
2. Баранова А.Р., Макашина А.А. Эффективные способы изучения английского языка // Символ науки. – Уфа, № 5, 2015. С. 187-192.

3. Баринаева И.А. К вопросу о соотношении смысла и содержания текста при переводе // Вестник Вятского государственного университета, 2015. № 10. С. 69-72.
4. Борисова С.А., Путилина Е.А., & Крашенинникова Е.И. Стратегии компрессии и декомпрессии в конференц-переводе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики, 2020. № 2. С. 39-50.
5. Новикова В.П. Некоторые вопросы перевода авторских сравнений // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2015. № 6. С. 179-185.
6. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
7. Петренко С.А. Игра слов и проблемы художественного перевода (на материале «The Rachel Papers» Мартина Эмиса) // Гуманитарные исследования, 2014. № 1 (49). С. 86-92.
8. Петренко С.А. Позиционно-семантические характеристики союза *because* и особенности перевода высказываний с ним на русский язык // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2002. № 4. С. 42-46.
9. Петренко С.А., Петренко А.Ф., Кузнецова М.С. Лингвистическая амбигуентность в шуточных афоризмах английского языка // Гуманитарные исследования. 2019. № 2 (70). С. 48-54.
10. Христофорова С.Б. Поэзия Булата Окуджавы в немецких переводах (исторические, стилистико-сопоставительные и переводческие аспекты): дисс. ... канд. филол. наук. Магадан, 2002. 251 с.

С.Г. Чугунников

Университет Бургундии, Дижон

e-mail: serge.tchougounnikov@yahoo.fr

ПОЭТИКА РУССКОГО ФОРМАЛИЗМА КАК НОВЫЙ ВИТАЛИЗМ И КАК ANTI-СЕМИОТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА

Во франкоязычном контексте начиная с 1960-х годов русский формализм был рецептирован как семиотическая научная программа и как прямой предшественник структурализма. Эта интерпретация формализма основана на недоразумении – она игнорирует виталистическую доминанту и экспрессионистическую составляющую в теоретических позициях русского формализма. Данная интерпретация во многом связана с определенной предвзятостью, обусловленной своеобразием введения этого иноязычного корпуса во французский культурно-теоретический контекст 1960х-1970х годов. Действительно, русский формализм был введен и воспринят во Франции в разгар моды на структурализм и в контексте положений позднего Р. Якобсона. Избирательность и (часто сознательная)

ограниченность переведенного теоретического корпуса только подкрепила это структуралистскую интерпретацию явления формализма. Это обстоятельство затемнило тот факт, что формализм и структурализм являются двумя самостоятельными и во многом альтернативными проектами.

Среди многочисленных анти-семиотических и анти-структуралистских аспектов этой программы можно, например, упомянуть работу над материальностью литературного текста и поэтического языка, над соотношением метра и ритма, анализ означающего поэтического языка в терминах слияния формы и смысла, разработка систематической концепции литературного дискурса, акцент на историчности форм поэтического языка и литературно-культурных периодов, идея специфики способов поэтического означивания, конкретности и трансформирующего эффекта поэтического языка – описанного формалистами в терминах «сдвига» и «остранения».

Уместно напомнить, что «остранения» - это переходное понятие между идеей представить нечто как странное и идеей сингуляризации (т. е. единичности, особенности) представленного объекта. Динамическая систематика последнего формализма 1920 годов сменяет идею симметрии и эквивалентности, свойственную раннему формализму (оставляя в стороне особый случай Якобсона, у которого эстетика симметрии и эквивалентности динамизирована идеей «сублиминальных структур»- именно эти последние часто предстают у Якобсона как изнанка структурных элементов, организованных согласно принципу симметрии и эквивалентности). Формалистическая установка на выражение привела к тематизации деформирующей и, следовательно, специфицирующей доминанты поэтического языка. Взаимная корреляция элементов поэтического языка предстала как следствие деформирующей доминанты ритма и «тесноты поэтического ряда», вызывающими эффект динамической семантизации. Действительно, интерактивная концепция поэтической формы, основанной на взаимодействии элементов (Ю. Тынянов), систематическая концепция поэтического дискурса ведут к динамическому и следовательно несемеотическому понятию «форма-смысл».

Вот основные анти-семиотические линии формалистической программы:

1. Их поэтика является «критикой знака», она отвергает классические дуализмы структурализма, такие как «форма-смысл», «означаемое – означающее», «произвольность- мотивированность» ;

2 Эта программа может быть определена как «поэтика ритма» в той мере, в какой она основана на критике метрики и позволяет определить ритм как организацию поэтического дискурса. Она является также «политикой ритма» в той мере, в какой она предполагают новое определение «историчности» поэтического языка.

3 Эта программа является также критикой ритма. Критика метрики и метрической концепции ритма, отождествления ритма и метра характеризуют с самого начала поэтику русского формализма. Именно симптоматический характер отступлений от метрической схемы в опыте поэзии русского серебряного века (эти систематические нарушения метрической нормы кульминируют в совершенно свободных интервалах поэзии Маяковского) привел русских теоретиков к новому определению поэтического ритма, независимому от пассивного приложения к языковому материалу традиционных метрических схем. Эти штудии значительно расширили понятие ритма, который становится (в частности, у Тынянова) важнейшим «конструктивным фактором стиха» и определяющим элементом стиховой семантики, а также «литературной эволюции» и «литературного факта». Формальная поэтика значительно расширяет понятие ритма. Для формалистов, отождествление ритма и метра воспринимается как воплощение метафизики знака. Строго метрические анализы приводят к десемантизации дискурса, так как они сосредоточены на незначущих элементах – стопы, число слогов – что дает чисто формальный ритм означаемого функционирования поэтического текста. Русский формализм обозначает это явление десемантизации поэтического текста термином «автоматизация» (предполагающим концептуальный дуплет «выведение из автоматизма»), процесс, выраженный универсальным эстетическим понятием остранение). В этой поэтике ритм определен как дискурсивная конфигурация – как особые конфигурации движения, как характерная организация частей в целое, как форма движения, как организация целого. Будучи неотделим от смысла поэтического языка, ритм также является его составляющей и его смысловой организацией. Для формалистов ритм в языке является организацией маркированных акцентных, просодических, лексических и синтаксических элементов, посредством которых языковые и неязыковые означающие порождают особую семантику, отличную от лексического смысла. В отличие от редуцирующего лексического смысла поэтическое означивание относится ко всей совокупности поэтического текста – в результате смысл выводится за пределы слов. Подобный подход к ритму выражает динамическая концепция ритма в поэтической семантике Ю.

Тынянова, его идею «конструктивной функции ритма» и корреляции двух факторов – ритмического и семантического. У Тынянова стих определяется как специфическая конструкция и характеризуется подчинением всех его языковых и тематических элементов ритмоорганизующему принципу. Именно эта перспектива характерна для последнего «динамического» периода формализма, представленного такими понятиями как «конструкция» и «установка», отражающее историческое и критическое измерение ритма.

4 Поэтика русского формализма определяет поэтический языка как критику знака и как критику инструментальной трактовки языка.

Она противопоставляет лингвистическому и семиотическому знаку стихотворение, потому что означающее поэтического языка несводимо к элементу, понимаемому как представитель или заместитель какого-то другого объекта. Поэтика этой поэтики состоит в недопущении инструментализации языкового знака, сведения языка к коммуникации. Формальная поэтика как критическое отношение к положениям структурной лингвистики соссюровского типа и к истории литературы. Поэтика формализма сыграло по сути критическую роль в отношении наук о языке. Дисциплина в поисках собственной эпистемологии, формальная поэтика предстает не только как исследование литературной специфичности, но также как средство критики эпистемологии. Русский формализм радикально расширяет границы и смысл понятия «поэтика». Она перенесла свою концепцию поэтического на все литературное, взятое в ее специфичности и определила стихотворение как анти-семиотический симптом и предел языка.

5 Эта программа предложила радикальную экспрессионистскую интерпретацию специфичности литературного объекта, выраженную в формалистическом понятии «литературности» или «поэтичности». Формалистическое разграничение коммуникативного языка и поэтического языка акцентирует критический потенциал последнего и трансформирующее отношение говорящего к миру.

6 Формалистическая поэтика - это критика филологического знания, и шире - всяческой эпистемологии. Формалистическое понятие «остранения» предстает стратегическим в теоретической амбивалентности формалистической позиции. Остается неясным, что именно «остраняется» в поэтическом языке – отношение означающее – означаемое или отношение означаемое – референт. Формалисты говорят в этой связи о «воскрешении вещи» посредством острающей силы «приема». Так же как стихотворение размывает отношение референции, формалистические теоретики размывают границы между

языком-объектом и метаязыком. Поэтический текст воспринимается как «вещь» в своей материальности языкового объекта, как переходная форма, полученная смешением референта и языкового объекта. Именно в этом смысл формалистического определения искусства как «переживания» способа производства «вещи» (В. Шкловский), именно поэтому формалистическая позиция является одновременно новым витализмом и попыткой антропологии.

7 Она является проектом поэтики мыслимый как антропология (в частности, как антропология «нового» человека). Именно поэтому в этом проекте поэтика должна заменить философию и идеологию. Эта программа предполагает определенный антропологический тип как отношение к жизни, как особое «чувство жизни», как тип, отвечающий определению «формалистического человека» или же «историчности» поэтического языка. Формалистическая поэтика–эпистемология как модернистский эксперимент русского серебряного века становится философией и критической теорией, но также «исторической антропологией». Именно в трансформационной традиции русского модернизма формализм пытается изобрести, определить и популяризировать новый антропологический тип – «формального» или «конструктивистского» человека. Эта сверхзадача формалистической теории превращает поэтику формализма в опыт антропологии.

8 Эта поэтика есть проект исторической антропологии языка.

Эта поэтика представляет собой антропологический эксперимент и как способ изобретения современности - эта «непрерывная» или «открытая» поэтика понимается как исследование и как «критика знания», а не как завершенное знание, как критика эпистемологии лингвистики и гуманитарного знания в целом. Формалистическая программа есть борьба с инструментализацией языкового знака и языка, и посредством этого - с инструментализацией субъекта и социального. Именно поэту основывающие эту поэтику понятия историчности и ритма являются антропологическими категориями. Антропологизируя поэтику, русский формализм посредством понятия поэтической функции выводит поэтическое из собственно поэзии и делает из него основу механизма языка.

Антропологическое измерение ритма в формальной поэтике заключается в постулировании им виталистическом потенциале ритма - именно ритм «деформализирует» объект исследования в области литературы, вносит историческую конкретность в анализ литературной специфичности, именно он связывает литературу с жизнью и позволяет ей избежать метафизику знака. Ритм оживляет язык, но также само человеческое существование. Здесь

направляется аналогия с названием первого формалистического манифеста 1914 г. подписанного В. Шкловским – формула «Воскрешение слова» намеренно содержит виталистическую и антропологическую отсылку. В этом названии скрыт виталистический смысл будущего формалистического определения поэтической функции. Эта поэтика содержит изначальную экспрессивную, анти-семиотическую, политическую и виталистическую составляющие. В русском формализме это измерение непосредственно связано с современной ему «философией жизни» (*Lebensphilosophie*), программу которой он реализует в области языка и литературы.

Заключение

В последнее время формализм как объект исследования значительно изменился. Формализм сегодня – будь то русский или немецкоязычный формализмы – уже не тот, что формализм 1980х, а тем более формализм 1960-1970 годов. Интерес исследователей переместился с формализма, «рассматриваемого в себе и для себя», на генеалогию и сравнительную эпистемологию этого явления. Недавние исследования в этой области изменили контуры и восприятие этого объекта, показали крайнюю сложность этого явления, его тесные связи с современными ему дисциплинами, априорно отнюдь не «формалистическими» (психология, философия, эстетика). Общий теоретический фундамент в основании различных национальных формалистических течений позволил осмыслить их как общеевропейскую теоретическую тенденцию и обозначить их генетическим термином «европейский формализм».

После пионерской работы Карла Клаусберга, указавшей на психологию и эстетику гербартианства как на связующее звено между эпистемологическими положениями европейского формализма (германского, чешского, русского) (Clausberg, 1983, pp. 151-180), генеалогия русского формализма подверглась систематическому изучению в конце 1990 годов, в особенности, в перспективе ее психологических и эпистемологических корней. Именно такой подход позволит понять явление формализма как «эпистемологического факта», равно как понять анти-семиотические и анти-структуралистские аспекты европейского формалистического проекта.

Список использованной литературы

1. Clausberg, Karl, „Wiener Schule – Russischer Formalismus – Prager Strukturalismus. Ein komparatistisches Kapitel Kunstwissenschaft“, in : Hoffmann, Werner & Warnke, Martin (hrsg.), *IDEA, Jahrbuch der Hamburger Kunsthalle*, II, Kunst um 1800, Prestel, 1983, pp. 151-180.

2. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. C. 589-597.
3. Tchougounnikov, Serge, The formal method in Germany and Russia: the beginnings of European psycholinguistics, in : Linguistic Frontiers, Volume 1: Issue 2, Published online: 2019, pages: 90–101, <https://doi.org/10.2478/lf-2018-0008>
4. Tchougounnikov, Serge, “European Formalism and Empiriocriticism: Formalism within the International Empiriocritical Movement”, in : Linguistic Frontiers/3(1), 2020, published online: 2020, pages: 39-47. <https://doi.org/10.2478/lf-2020-0004>
5. Tchougounnikov, Serge, “Russian Formalism vs Germanic Formalism: exploring the concept of European Formalism”, in : Linguistic Frontiers/4(2), 2021, published online: 2020, DOI: 10.2478/lf-2021-0009 <https://www.researchgate.net/publication/342839006>
6. Tchougounnikov, Serge, « Oskar Walzel et le formalisme russe : les éclairages croisés sur les formalismes européens », in : Michel Espagne, Carole Maigné, Sergy Tchougounnikov (ed.), Oskar Walzel Éclaircissement mutuelle des arts et origines du formalisme REVUE GERMANIQUE INTERNATIONALE 31/2020-2, pp. 11-33.

РАЗДЕЛ 2. РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СОКРОВИЩНИЦА КУЛЬТУРЫ И ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И РАСПРОСТРАНЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

И.П. Бакалдин

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: igo-bakaldi@yandex.ru*

ТУМАН КАК АНАЛОГОВЫЙ ОБРАЗ ОПЬЯНЕНИЯ / ПОХМЕЛЬЯ В РОМАНЕ-ЭПОПЕЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»

Мотив опьянения в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир», тесно переплетаясь с «мыслью народной», имеет множество модификаций – от многочисленных сцен буквального распития алкоголя до аллюзий на «латентную» опьяненность тем или иным фактором [Бакалдин 2019]. При этом опьянение осмысливается нами широко – как любое иррациональное изменение человеческого сознания; «симптомы» опьянения: внутренние – веселье и безумие, внешний – покраснение. Одним из ключевых маркеров «латентного» опьянения / похмелья в толстовском романе-эпопее выступает образ тумана, представленный в «Войне и мире», прежде всего, в виде развернутых психологических параллелизмов между туманным пейзажем и «опьяненным» состоянием человека, а также в виде отдельных метафорических выражений.

Что касается метафорических выражений, связанных с образом тумана, то эта тенденция в идейно-тематическом блоке войны очевидна, в частности, при следующих характеристиках Наполеона:

– «Наполеон начал войну с Россией, потому что он не мог не приехать в Дрезден, не мог не отуманиться почестями...» [Толстой 1978-1985: 6:105].

– «Глаза его отуманились, он подвинулся, оглянулся на стул (стул подскочил под него) и сел на него против портрета <своего сына. – И.Б.>» [Толстой 1978-1985: 6:224].

Именно при такого рода метафоризации туман наиболее явственно выступает в качестве художественного аналога опьянения, так как глаголы «отуманиться» и «опьяниться», по сути (а суть – иррациональное изменение человеческого сознания), синонимичны.

В пейзажных картинах, составляющих психологические параллелизмы к «латентному» опьянению персонажей, туман у Толстого, как правило, дополняется светом – лунно-ночным или

солнечно-рассветным (особенно наглядны туманно-лунные и туманно-солнечные параллелизмы при изображении массового «опьянения» русской армии, в частности – Николая Ростова и Андрея Болконского, перед Аустерлицким сражением, аналогичного массового «опьянения» французской армии перед Бородинским сражением, а также персонального «опьянения» Пети Ростова перед его гибелью).

Массовое «опьянение» (или «сверхопьянение») русской армии перед Аустерлицким сражением вызвано переоценкой собственных сил и недооценкой сил противника, шапкозакидательским настроением, подогреваемым осознанием мощи «союзной восьмидесятитысячной армии» и присутствием императора Александра. Это массовое сверхопьянение несколько гиперболизировано в лице Николая Ростова: «Ростов, стоя в первых рядах кутузовской армии, к которой к первой подъехал государь, испытывал то же чувство, какое испытывал каждый человек этой армии, – чувство самозабвения, гордого сознания могущества и страстного влечения к тому, кто был причиной этого торжества» [Толстой 1978-1985: 4:308, 309]. В подобном состоянии безрассудно-эйфорического сверхопьянения пребывает, по Толстому, и наполеоновская армия в кампании 1812 года – до Бородинского сражения. В подобном же состоянии «пьяного» юношеского максимализма, заставляющего сломя голову бросаться на врага, перманентно – и особенно перед своей гибелью – пребывает и Петя Ростов. И во всех указанных случаях внутреннее опьянение людей сопровождается туманным пейзажем, то есть Толстой последовательно создает психологический параллелизм.

Туманный пейзаж в «Войне и мире» иногда сопровождает опьянение в его развитии, вплоть до кульминации и развязки в виде похмелья, однако по мере движения от опьянения к похмелью регистр изображения, дискурс [Петренко и др. 2019] меняется с романтического на реалистический. Так, в ночь перед Аустерлицким сражением Толстой нагнетает романтическую тональность, связывая туман с таинственностью: «Ночь была туманная, и сквозь туман таинственно пробивался лунный свет». Романтичность тумана поддерживается показом умонастроения отдельных персонажей, в частности – Андрея Болконского, с максимальной опьяненностью грезящего в эту туманную ночь, как истовый романтик, своим «Тулоном», наполеонизмом, силой и славой сверхчеловека, возвышающегося над толпой: «И все-таки я люблю и дорожу только торжеством над всеми ими, дорожу этой таинственной силой и славой, которая вот тут надо мной носится в этом тумане!» Толстой даже использует романтическое клише – «туманная даль» (вспомним в

пушкинском «Евгении Онегине» «и нечто, и туману даль»): «Ростову и жутко, и весело было ехать одному с тремя гусарами туда <на разведку. – *И.Б.*>, в эту таинственную и опасную туманную даль, где никто не был прежде его». Не менее романтично звучит и выражение «море тумана» (ср. название знаковой для романтизма картины Фридриха «Странник над морем тумана»), также использованное Толстым [Толстой 1978-1985: 4:333, 334, 337-338, 343].

Романтическая таинственность тумана усиливается благодаря его пронизанности светом – лунным (ночью) или солнечным (на восходе), так что в результате этой подсветки возникают почти фантазмагорические картины, соотносимые с «фантастическим миром» Тушина и еще более – с «волшебным царством» Пети Ростова. Лунный свет, таинственно пронизывающий туман, Толстой, как мы видели, упоминает при изображении ночного пейзажа перед Аустерлицким сражением. По поводу же прямого солнечного света, также – вкупе с туманом – «волшебно» преобразующего действительность, особенно выразительно говорится в связи с Бородинским сражением: «Над Колочою, в Бородине и по обеим сторонам его, особенно там, где в болотистых берегах Война впадает в Колочу, стоял тот туман, который тает, расплывается и просвечивает при выходе яркого солнца и волшебно окрашивает и очерчивает все виднеющееся сквозь него. К этому туману присоединялся дым выстрелов, и по этому туману и дыму везде блестели молнии утреннего света» [Толстой 1978-1985: 6:236]. В приведенной цитате обратим особое внимание на эпитет «волшебно», дающий нам дополнительное основание для соотнесения утреннего бородинского пейзажа с таким же романтично-хмельным «волшебным царством» Пети Ростова, гибель которого тоже происходит в предрассветном тумане: «Дрожь во всем его теле <Петиним. – *И.Б.*> все усиливалась. Становилось все светлее и светлее, только туман скрывал отдаленные предметы» [Толстой 1978-1985: 7:159].

Укажем, что хотя туман и сам по себе является художественным аналогом опьянения, однако при создании романтично-фантазмагорических туманных пейзажей очевидно взаимодействие тумана с другим аналогом опьянения – грезой.

Кроме того, туман и свет, особенно солнечный, которым туман пронизан, можно соотнести с внутренними симптомами опьянения – безумием и весельем. Собственно туман, по-видимому, в большей степени увязывается с притуплением, отсутствием ясности сознания, а значит, со сферой иррациональности и с тенденцией безумия. Так, по поводу наполеоновской армии в начале кампании 1812 года, до Бородинского сражения, пребывающей в эйфорическом состоянии,

Толстой подчеркивает (отдельным абзацем и концовкой главы): «Quos vult perdere – dementat» [Толстой 1978-1985: 6:15]. Этот латинский афоризм («кого хочет погубить – лишит разума»), соотносящийся с безумием как симптомом опьянения, хотя напрямую и не увязывается Толстым именно с образом тумана, но дает оценку безумно-эйфорическому, свержоппьяненному состоянию французов, параллелизм которому составляет бородинский туман (русские солдаты перед Бородинским сражением, сознательно готовясь к смерти, пребывают преимущественно в противоположном – серьезно-трагическом – состоянии). Аналогично безумная эйфория охватывает и русскую армию перед Аустерлицким сражением, при описании которого еще больше места отводится пейзажно-символическому, «пьяному» туману, сигнализирующему о помутнении сознания.

Образ же солнца, солнечных лучей тяготеет к другому симптому опьянения – оживленному веселью, о чем автор «Войны и мира» говорит почти напрямую. Так, у Энского моста выходящее солнце и одиночный выстрел синхронно приводят русское войско в состояние «пьяного» веселья: «Солнце в ту же минуту <одновременно с выстрелом. – *И.Б.*> совсем вышло из-за туч, и этот красивый звук одинокого выстрела и блеск яркого солнца слились в одно бодрое и веселое впечатление» [Толстой 1978-1985: 4:175-176]. А перед Бородинским сражением по поводу плясовой солдатской песни сказано: «Как бы вторя им, но в другом роде веселья, перебивались в вышине металлические звуки трезвона. И, еще в другом роде веселья, обливали вершину противоположного откоса жаркие лучи солнца» [Толстой 1978-1985: 6:198]. Как видим, Толстой так или иначе связывает солнечные лучи с весельем, хоть и выделяет его различные «роды». Кроме того, «трезвон» церковных колоколов придает всему «веселью» метафизическое звучание.

Разумеется, туман и свет, его пронизывающий, взаимосвязаны, и вряд ли возможно туман соотнести исключительно с безумием, а солнце – исключительно с весельем. Тем не менее тенденция, показывающая тяготение тумана больше к безумию, а солнца – больше к веселью, прослеживается. Особенно наглядна данная тенденция на той стадии, где опьянение переходит в свою упадническую форму – похмелье. При похмелье один из внутренних симптомов опьянения – веселье – если не исчезает вовсе, то крайне минимизируется, вытесняясь усиливающимся страхом смерти. Соответственно при замене безумия и веселья аналоговыми симптомами опьянения – туманом и солнцем – на стадии похмелья образ солнца должен тоже редуцироваться. И действительно, мы видим, что в сцене перед

Бородинским сражением, после описания «жарких лучей солнца» на вершине «откоса» как специфической разновидности «веселья», Толстой в следующем же предложении, где речь идет о раненых, уже получивших через боль и страдание свою порцию «похмелья» (что, видимо, чувствует наблюдающий всю эту картину Пьер), добавляет: «Но под откосом, у телеги с ранеными, подле запыхавшейся лошаденки, у которой стоял Пьер, было серо, пасмурно и грустно» [Толстой 1978-1985: 6:198].

Оппозиция «солнечный верх – туманный низ», подчеркивающая грустно-драматическую туманность похмелья, наблюдается и при описании Аустерлицкого сражения. При этом аустерлицкий туманный пейзаж отчетливо показывает переключение романтического регистра (дискурса) на реалистический – в момент, когда лунный свет исчезает, а солнечный еще не появляется, и туман, теперь сопровождающий растущие недовольство, деморализацию, страх русских солдат, сгущается до максимума. Вот некоторые характерные выдержки: «Туман стал так силен, что, несмотря на то, что рассветало, не видно было в десяти шагах перед собою. <...> ...солдаты шли весело, как и всегда идя в дело, особенно наступательное. Но, пройдя около часу всё в густом тумане, большая часть войска должна была остановиться, и по рядам пронеслось неприятное сознание совершающегося беспорядка и бестолковщины. <...> Войска между тем стояли, скупая и падая духом. <...> Туман, расхлывшийся на горе, только гуще расстилался в низах, куда спустились войска. <...> ...в густом тумане не видя ничего впереди и кругом себя, русские лениво и медленно перестреливались с неприятелем, подвигаясь вперед и опять останавливаясь, не получая вовремя приказаний от начальников и адъютантов, которые блудили по туману в незнакомой местности, не находя своих частей войск» [Толстой 1978-1985: 4:341-343].

Как видим, романтическая таинственность тумана, пронизанного лунным светом, сменяется реалистическим показом сгущающегося тумана, обуславливающего дезориентацию и, как следствие, деморализацию русских солдат. «Таинственная даль» с ее пьянящей опасностью и весельем уступает место почти полной слепоте, которая вдруг оборачивается прозрением, вызывающим «похмелье». Весело-романтическая, грезовая затуманенность сознания, выражавшаяся в абсолютной уверенности в близкой победе, теперь вытесняется такими признаками похмельного синдрома, как «неприятное сознание совершающегося беспорядка и бестолковщины», скука и падение духа, лень и медлительность и т.п. Аустерлицкое массовое «похмелье» русской армии здесь еще только начинается, но уже и в данном

душевном состоянии просматривается усиливающийся страх смерти, который достигнет апогея в бойне у плотины Аугеста, в шестом часу вечера, когда туман бесследно исчезнет и когда начнется безумная паника среди русских солдат, превратившихся из воображаемых романтических героев в банальное «пушечное мясо».

Переключение романтического дискурса на реалистический при изображении опьянения / похмелья создает разительный контраст, отражающий динамику опьянения, переходящего в свою упадническую ипостась – похмелье. Вместе с тем в диалектическом мире «Войны и мира» возможно и обратное переключение – с реалистического дискурса на романтический, что в глубинном подтексте обусловлено постоянной борьбой «силы жизни» и «силы смерти», а на поверхности создает вторичный контраст, еще более оттеняющий похмельный «реализм» и обеспечивающий дальнейшее волнообразное развитие мотива опьянения / похмелья. Так, при изображении аустерлицкого туманного пейзажа, как мы видели, сначала преобладает романтическая тональность (туман, таинственно пронизанный лунным светом), затем романтика сменяется реалистическим планом (густой предрассветный туман) – и далее происходит реромантизация этого пейзажа, благодаря изображению вышедшего солнца, весело-пьяная символика которого, однако, связывается теперь не с русской армией (пребывающей в «реалистическом» измерения густого тумана-похмелья), а с психолого-пространственной точкой зрения стоящего на высоте Наполеона, что в целом создает зловеще-кровавый контраст с «морем тумана», среди которого, в низовьях, блуждают деморализованные русские солдаты: «...на высоте, на которой стоял Наполеон, окруженный своими маршалами, было совершенно светло. Над ним было ясное голубое небо, и огромный шар солнца, как огромный пустотелый багровый поплавок, колыхался на поверхности моря тумана» [Толстой 1978-1985: 4:343].

Отдельно отметим, что контраст между солнечной «романтикой» и туманным «реализмом» усиливается и благодаря цветосимволике красного (солнце, здесь – «багровый поплавок»; ср. в фольклоре: красно солнышко) и белого (туман), которые, помимо прочего, можно соотнести и с внешними симптомами опьянения / похмелья – с пьяным оживленно-веселым покраснением (красное солнце) и похмельной мертвенно-бледной окраской ужаса смерти (белый туман).

Разумеется, и солнечное аустерлицкое опьянение Наполеона и его армии не останется без туманно-бледного похмелья, хотя и произойдет это лишь во время Бородинского сражения. Показательно, что в бородинском образе Наполеона отзеркалится та ситуация дезориентированности и деморализованности, связанная со «слепотой»

густого тумана (в данном случае – в сочетании с батальным дымом), в которой находилась русская армия во время Аустерлицкого сражения: «...Наполеон не мог видеть того, что происходило там <на поле битвы. – И.Б.>, тем более что дым, сливаясь с туманом, скрывал всю местность» [Толстой 1978-1985: 6:247]. И хотя Наполеон еще попивает романтический пунш («двойное опьянение») [Толстой 1978-1985: 6:250], но в его опьяненной душе уже нарастает реалистично-похмельное чувство страха, впрочем, не отменяющее опьяненности (поскольку все происходит «как во сне», а сон, как и туман, – один из аналоговых образов опьянения), однако характерно лишенное весело-солнечной окраски: «Да, это было как во сне, когда человеку представляется наступающий на него злодей, и человек во сне размахнулся и ударил своего злодея с тем страшным усилием, которое, он знает, должно уничтожить его, и чувствует, что рука его, бессильная и мягкая, падает, как тряпка, и ужас неотразимой гибели обхватывает беспомощного человека» [Толстой 1978-1985: 6:254]. Отмеченные признаки похмельного синдрома (бессилие, беспомощность, а главное – «ужас неотразимой гибели») испытывает, как специально оговаривает Толстой, не только Наполеон, но и вся опьяненная наполеоновская армия, то есть мы снова видим «военное массовое» похмелье, крупным планом отраженное в лице отдельного персонажа [Толстой 1978-1985: 6:273-274].

Подчеркнем, что аустерлицкий пейзаж с его кульминацией – багровым солнцем над густым туманом – наиболее полно в «Войне и мире» выявляет аналоговость туманного пейзажа опьянению, обнаруживая тенденцию к соотносению тумана и солнца как с внутренними (туман – безумие, солнце – веселье), так и с внешними симптомами опьянения / похмелья (цветосимволически солнце – покраснение, туман – побледнение). Более того, багровое солнце над густым туманом выступает как зловещее предзнаменование, предвосхищающее кровавую бойню, которая ожидает «опьяненную» русскую армию. Иначе говоря, в этом «космическом» пейзаже, как и в других аналогичных образах (ср., например, с «огромной яркой кометой 1812-го года, той самой кометой, которая предвещала, как говорили, всякие ужасы и конец света» [Толстой 1978-1985: 5:388]), – помимо психологических параллелизмов, присутствует базовая для «Войны и мира» метафизическая идея – идея Провидения.

Более того, можно утверждать, что любой пейзаж, как и прочие элементы изображаемой действительности, в «Войне и мире» имеют метафизическую подоплеку, поскольку, по Толстому, воля Провидения, направляющая человеческую волю, проявляется во всех

без исключения взаимосвязях человека с миром: «Если мы рассматриваем человека одного, без отношения его ко всему окружающему, то каждое действие его представляется нам свободным. Но если мы видим хоть какое-нибудь отношение к тому, что окружает его, если мы видим связь с чем бы то ни было – с человеком, который говорит с ним, с книгой, которую он читает, с трудом, которым он занят, даже с воздухом, который его окружает, с светом даже, который падает на предметы, – мы видим, что каждое из этих условий имеет на него влияние и руководит хотя одной стороной его деятельности» [Толстой 1978-1985: 7:343].

Таким образом, туман и солнце в изображении автора «Войны и мира» не просто выступают пейзажным параллелизмом, отражающим внутреннее «опьянение» персонажа, но и сами, наряду с прочими явлениями окружающей действительности, являются одним из истоков этого опьянения, поскольку иррационально изменяют – согласно провиденциальному замыслу – внутреннее состояние человека. Когда в толстовском романе-эпопее синтезируются в одно целое веселье и солнечный свет («и, еще в другом роде веселья, обливали вершину противоположного откоса жаркие лучи солнца» [Толстой 1978-1985: 6:198]), то такого рода синтез нужно интерпретировать не просто как художественный прием психологического параллелизма или олицетворения, но и как имманентно свойственную природе (шире – всему земному и космическому окружению человека) провиденциальную, «алкогольную» сущность, опьяняюще действующую на контактирующих с ней людей, так что речь может идти о перманентном экзистенциальном опьянении, на фоне которого выявляются «сверхопьянения» и следующие за ними «похмелья». По Толстому, все, с чем соприкасается человек, производит на него иррациональное («опьяняющее») воздействие, которое, однако, имеет не хаотичный характер, а подчиняется замыслу «того, кто руководит людьми и мирами», «великому все или ничего», обуславливающему борьбу и единство «силы смерти» (войны) и «силы жизни» (мира), чья диалектика (предстающая как череда «сверхопьянений» и «похмельий»), помимо прочего, обеспечивает возможность сублимации стандартного («профанического») опьянения до сакрального уровня – до бессознательного раскрытия богоносной сути народной души, а то и до осознанного прозрения «высших законов».

Список использованной литературы

1. Бакалдин И.П. К мотиву опьянения в романе-эпопее Л.Н. Толстого "Война и Мир": общие предпосылки // Университетские чтения – 2019. Материалы

- научно-методических чтений ПГУ. – Часть VI. – Пятигорск: ПГЛУ, 2019. – С. 22-26.
- Петренко А.Ф., Петренко С.А., Орлова Н.А. О многоплановости приема повтора-подхвата в дискурсе художественного текста // Казанская наука. – 2019. – №10. – С. 97-99.
 - Толстой Л.Н. Собрание сочинений. В 22-х томах. – М.: Худож. лит., 1978-1985.
 - Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
 - Орлова Н.А. Еда и алкоголь в ритуализованном пространстве текстов С. Довлатова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2009. № 4. С. 229-232.
 - Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
 - Петренко А.Ф. Стилистическая организация текста как элемент сатирической поэтики в повести М.А. Булгакова "Собачье сердце" // Стилистика и культура речи. Межвузовский сборник научных статей. Пятигорск, 2000. С. 106-112.
 - Федотова И.Б., Айрапетова Э.Г. Русская словесность: от теории к практике. Пятигорск, 2020.
 - Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

Е.А. Бирюкова

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова»

*Министерства Обороны
Российской Федерации
e-mail: elenbir74@ya.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ

**(НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Ю. СЕМЕНОВА
«СЕМНАДЦАТЬ МГНОВЕНИЙ ВЕСНЫ»)**

Речевое поведение представляет собой одно из основных понятий психологии, социологии, лингвистики и смежных дисциплин, таких как психолингвистика, прагмалингвистика и социолингвистика.

Несмотря на разнообразие толкований термина «речевое поведение», все они одинаково определяют данное явление как систему речевых поступков человека и некую совокупность типологических речевых черт, действий, свойственных индивидууму в конкретных речевых ситуациях.

В данной работе под речевым поведением подразумевается совокупность типологических и индивидуальных черт речи, проявляющихся в зависимости от ситуаций, задач и условий коммуникации. Одной из ключевых составляющих речевого поведения является вербальный компонент, включающий в себя технику речи, коммуникативные качества личности, психологические, этические и культурно-этнические компоненты.

Выбранный вариант речевого поведения должен максимально подходить компонентам речевой ситуации: месту, времени, участникам, отношениям между ними, а также тональности общения и его цели.

Речевое поведение главного героя романа Ю. Семенова «Семнадцать мгновений весны» Отто фон Штирлица, офицера СС в чине штандартенфюрера (советского разведчика Максима Максимовича Исаева, работавшего в интересах СССР в нацистской Германии) подчинено его профессиональной задаче: выполнить задание и остаться нераскрытым агентом. Его речевое поведение полностью соответствует миссии. Рассмотрим некоторые особенности речевого поведения на примере названного героя.

Отметим следующие признаки речевого поведения Штирлица/Исаева:

1) Стереотипность – типичная реализация в речи определенной социальной или коммуникативной роли. Она включает в себя устойчивые представления о том, какое поведение должно соответствовать той или иной ситуации. Стереотипы речевого поведения затрагивают включение в коммуникацию и выход из нее, уместность и неуместность речевых форм, действий, восприятие собеседника, себя самого и сказанного. Стереотипы речи основываются на ожиданиях участников взаимодействия, формируемых их знанием о характерах и правах членов общества в зависимости от их статуса и роли, определяются модели социального взаимодействия. Коммуниканты соотносят вербальное поведение друг друга с некими моделями и понятиями о том, что является типичным для данного статусного ролевого или культурного лица в данной ситуации, и действуют согласно с социальными и ролевыми стереотипами речевого поведения. Выделяют следующие виды стереотипов.

1.1) Выделение главного, существенного: *«Штирлиц ценный работник и смелый человек, не стоит бросать на него тень»* (Кальтенбрунер своему секретарю о Штирлице);

«Вы ювелиры, парфюмеры, вы политическая разведка» (Холтофф про службу и работу Штирлица при разговоре со Штирлицем);

1.2) Иллюстрация, например: *«Штирлиц, когда ночью, да и то изредка, позволял себе чувствовать себя Исаевым, рассуждал так: что значит быть настоящим разведчиком? Собрать информацию, обработать объективные данные и передать их в Центр - для политического обобщения и принятия решения? Или сделать свои, сугубо индивидуальные выводы, наметить свою перспективу, предложить свои выкладки?»*;

1.3) Обобщение, подведение итогов, например: *«Кем они считают меня? - подумал он. - Гением или всемогущим? Это же нелегально...»*;

«Там, видимо, считают, что, если я не провалился за эти двадцать лет, значит, я всемогущий. Неплохо бы мне стать заместителем Гитлера. Или вообще пробиться в фюреры, а? Я становлюсь брюзгой, ты замечаешь?».

2) Контекстуализация – стремление индивидуума вписать все коммуникационные действия в определенный контекст, в котором бы его поведение было интерпретировано правильным образом. В него входят место, время, предмет общения, социальные и ролевые положения говорящих, мотивированность общения и цели коммуникантов. Индивидуум строит свое речевое поведение, интуитивно подбирая те или иные средства его воплощения, напрямую в зависимости от ситуации и положения, в котором он находится:

«Вы все время очень нравственно уходите от ответа на вопросы, которые меня мучают. Вы не даете ответа «да» или «нет», а каждый человек, ищущий веры, любит конкретность, и он любит одно «да» и одно «нет». У вас же есть «да нет», «нет же», «скорее всего нет» и прочие фразеологические оттенки «да» (пастор Шлаг о Штирлице);

«Штирлиц, когда ночью, да и то изредка, позволял себе чувствовать себя Исаевым, рассуждал так: что значит быть настоящим разведчиком? Собрать информацию, обработать объективные данные и передать их в Центр - для политического обобщения и принятия решения? Или сделать свои, сугубо индивидуальные выводы, наметить свою перспективу, предложить свои выкладки?».

3) Трансформативность – способность человека изменять вербальные и невербальные аспекты своего поведения с целью создания и изменения собственного образа и манипулировать ими в

соответствии с поставленными целями и решаемыми задачами. В связи с этим формируется понятие **роли-маски** речевого поведения, которое включает в себе сознательную и намеренную смену речевого поведения для наиболее эффективного достижения намеченной цели коммуникации, введение собеседника в заблуждение. В отличие от простой трансформированности речевого поведения, которая является интуитивной, маска выбирается преднамеренно. Т.А. Чеботникова называет это явление «имитацией», то есть попыткой адресанта сделаться кем-то другим, выстроить свою личность по модели этого «другого» [Чеботникова 2012: 128]: *«Штирлиц сыграл изумление»* (когда Мюллер спросил у Штирлица, где пастор Шлаг);

«Штирлиц сыграл презрительное недоумение и отстранил тогда от себя Волю брезгливым жестом указательного пальца» (после встречи с Пимезовым);

«изменив голос» (при разговоре с Борманом, чтобы тот его не узнал и не запомнил);

«Штирлицу предстояло сыграть ярость» (когда Штирлиц шел к Шелленбергу после разговора с Рольфом);

«Он играл ярость. Настоящий разведчик сродни актеру или писателю» (Штирлиц при разговоре о радистке Кэт с Шелленбергом);

«У меня лицо профессора математики, а не шпиона. – Сейчас у вас как раз лицо шпиона, а не профессора» (Борман о Штирлице при разговоре со Штирлицем).

Речевое общение в ходе диалога реализуется посредством определенных речевых стратегий и тактик, ориентированных на успешное достижение поставленной задачи. В данной работе под речевыми стратегиями мы понимаем комплекс сознательно выбранных главным героем речевых действий, направленных на достижение поставленной коммуникативной цели. В поведении героя можно выделить следующие стратегии:

3.1) стратегия соперничества, основанное на стремлении превзойти собеседника, создать ситуацию одностороннего преимущества, интересы собеседника при этом учитываются только в той мере, в какой они соотносятся с задачами борьбы; в рамках данной стратегии могут использоваться «виды «тонкой» манипуляции, чередование открытых и закрытых приемов воздействия, «джентльменские» или временные тактические соглашения», на пример: *«Штирлиц понимал, что он должен не спеша, пощучивая, обговаривать с Шелленбергом все детали предстоящей операции»;*

«Штирлиц неторопливо шел по коридорам, раскланиваясь со знакомыми, это вызвало в Мюллере растерянность, и уверенность в

удаче поколебалась»;

«А меня не возьмешь – я боюсь только самого себя, ибо у меня нет ни перед кем никаких обязательств» (Штирлиц о себе при разговоре с Мюллером, когда Мюллер его допрашивал);

3.2) стратегия партнерства, которая позиционирует отношение к собеседнику как к равному, с которым надо считаться; для нее характерно согласование интересов и намерений собеседников: *«Штирлиц отводил в своей будущей работе роль и для Шлага»;*

«Штирлиц не написал на него ни одного рапорта, хотя его об этом просили из IV отдела РСХА весьма настойчиво».

Таким образом, речевое поведение представляет речевые поступки говорящего в определенной речевой ситуации, реализующиеся через намеренно или подсознательно выбранные стратегии и тактики речевого поведения, обусловленные целью коммуникации, взаимоотношениями коммуникантов, ситуацией говорения, нормами речи. Речевое поведение воплощает в себе личность говорящего, отражая его воспитание, социальное и профессиональное положение, национальные особенности, личностные качества, выражающиеся в речевом поведении через речевые высказывания, словарный запас, жесты, этикетные нормы. При анализе речевого поведения Штирлица как героя художественного романа нами рассматривались:

а) равноуровневые средства языка (лексико-грамматические, синтаксические, морфологические, фонологические): *«Спокойный голос Штирлица, его манера неторопливо говорить, чуть при этом улыбаясь»;*

«глуховатый голос Штирлица» (когда Айсман слушал запись допроса Штирлицем пастора Шлага);

«Штирлиц торопливо сказал» (при разговоре с радисткой Кэт, когда приехал ее забирать из больницы на «допрос», опасаясь диктофонов);

б) изобразительно-выразительные средства языка, например, сравнения: *«А то он уйдет, он как лис...»* (Шелленберг при разговоре по телефону с Мюллером о Штирлице);

«Вы словно оборотень» (пастор Шлаг о Штирлице);

«С вами страшно говорить, – вы ясновидящий» (связник о Штирлице при разговоре со Штирлицем);

в) коммуникативные цели персонажа: советский разведчик-нелегал Исаев, он же Штирлиц, представлялся читателю как расчетливый, хитрый, знающий свое дело, преданный своему делу и внедренный в годы Великой Отечественной войны в германскую секретную службу с целью получения информации для командования

советской армии и своевременной передачи ее в центр советской разведки, также он проводил дезинформацию противника и внедрял людей в спецслужбы стран-союзников нацистской Германии.

г) речевые стратегии и тактики: *«Он никому не верит, либо он чего-то боится, либо он что-то затевает и хочет быть кристально чистым»* (Кальтеннбрунер Мюллеру о Штирлице);

д) описание невербальных средств коммуникации персонажа: *«Он ни разу не опаздывал к столу»;*

«Анализируя отправленное письмо, Штирлиц отметил для себя несколько существенных своих ошибок. Ему нередко помогала профессиональная привычка – наново анализировать поступок, беседу, письмо и, не досадуя на возможные ошибки, искать – сразу же, не пряча голову под крыло – «авось повезет», – выход из положения»;

«Штирлиц отметил для себя – совершенно произвольно» (Штирлиц, когда увидел нежную матовую кожу на щиколотках Шелленберга);

е) ремарки автора по поводу эмоционального состояния героя и особенностей выражения его речи, например: *«Штирлиц одно время сам боялся этой своей глухой, тяжелой ненависти к «коллегам»;*

«Порой Штирлиц уставал от ненависти, которую он испытывал к людям, в чьем окружении ему приходилось работать двенадцать лет»;

«Штирлиц вопросительно посмотрел на него» (Штирлиц при разговоре со Шелленбергом);

«Штирлиц торопливо сказал» (при разговоре с радисткой Кэт, когда приехал ее забирать из больницы на «допрос», опасаясь диктофонов);

«коротко ответил Штирлиц» (Штирлиц при серьезном разговоре с пастором Шлагом).

В заключение назовем особенности речевого поведения главного героя, а именно:

- манера говорить: темп речи его бывает разный и зависит от конкретной ситуации или от действий; содержательность высказываний, подчеркнута воспитанные манеры, строгое соблюдение норм этики при общении с посторонними людьми; фамильярность отсутствует полностью; любит обо всем расспрашивать, узнавать факты; сопоставляя факты, делает логические выводы; не признает расплывчатых, уклончивых ответов, требует конкретности; по любому вопросу имеет свое мнение и отстаивает его; не любит болтать по пустякам, обмениваться сплетнями; манера неторопливого общения, особенно на допросах;

- словарный запас: главный герой высокообразован и имеет богатый словарный запас, что позволяет ему виртуозно «играть» словами при разговоре с другими персонажами романа, так как он имеет большой опыт и профессиональное мастерство;

- выраженная контекстуализация и трансформативность (главный герой может профессионально применять роль-маску при общении с тем или иным персонажем в зависимости от ситуации; одним он может показаться склеротическим человеком, другим – человеком, позволяющим себе нарушать приказы и команды начальства, третьим же расчетливым и смотрящим на три шага вперед в своих действиях).

Список использованной литературы

1. Зеньковский В. И. Единство личности и проблема перевоплощения. – М.: 1993. – № 4. – С. 80–89.
2. Петренко С.А. Лексический повтор как феномен прозаического художественного текста // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Пятигорск, 2020. Т. 1. № 1-1. С. 199-207.
3. Семенов Ю.С. Семнадцать мгновений весны. – М.: Эксмо, 2016. – 640 с.
4. Чеботникова Т.А. Речевое поведение личности: технологический аспект описания // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1 (21). – С. 125–131.

А.А. Буров

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: professorburov@rambler.ru*

Г.П. Бурова

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» -
филиал в г. Ессентуки*

Я.А. Фрикке

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» -
филиал в г. Ессентуки*

АВТОПОРТРЕТ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ РУССКОГО ПОЭТА КАК ВЫРАЖЕНИЕ ЕГО КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИРИКИ А.А. ТАРКОВСКОГО)

Культурная идентичность русского поэта как языковой личности, если учитывать «фактор современной культурной доминанты» [Яхшинян, Омельченко 2019: 8], – это осознание себя художником как

органической части того эстетического наследия этноса, к которому он принадлежит не только по рождению, но и по вере и убеждениям. Это и то, что выразил В.И. Даль, сказав: «Ни прозвание, ни вероисповедание, ни сама кровь предков не делают человека принадлежностью той или другой народности. Дух, душа человека – вот где надо искать принадлежности его к тому или другому народу. Чем же можно определить принадлежность духа? Конечно, проявлением духа – мыслью. Кто на каком языке думает, тот к тому народу и принадлежит. Я думаю по-русски» [Цит. по: Порудоминский 1971: 11].

Русская культура, несмотря на сложные исторические перипетии, никогда не меняла самой сути своей, составляющей базу языковой картины мира и идентичности языковой личности [Буров, Бузова 2013]. Это самобытные духовно-нравственные основания наивной, мечтательной, загадочной созерцательности. Это специфически русское начало трудно до конца постигнуть, можно лишь «прикоснуться к нему, ощущая как бы самим нутром, на уровне подсознания, глубочайшей генетической памяти, и при этом с абсолютно открытой душой и сердцем...» [Буров 2015: 5].

Попытаемся представить в «зеркале» русской культурной идентичности отражение поэта как художника слова. Создаваемый в стихах поэтический образ лирического героя неизбежно фиксирует личностные черты – узнаваемые и еще неизвестные, одновременно отразившиеся в зеркальности текста как субъективного, индивидуально ощущаемого и имманентного авторского дискурса.

Лингвистическое портретирование традиционно рассматривается под различными углами зрения в русле лингвоперсонологии [Караулов 1987; Нерознак 1996; Крысин 2001; Буров 2018 и др.]. В отличие от портрета художника слова как языковой личности, художественный автопортрет, в том числе и поэтический, практически еще не исследован. Между тем именно автопортрет как авторский образ, основанный на саморефлексии и авторской метамодалности, выражаемой как в тексте, так и в метатексте, заслуживает отдельного внимания, и особенно тогда, когда речь идет о поэтической индивидуальности и ее идиостиле.

Заметим, что лирический жанр автопортрета строится на основе авторской самоидентификации лирического героя, когда авторское Ego, познающее, интерпретирующее и оценивающее мир, фокусирует свое внимание на самооценке данного мира как рефлексии на один из «возможных миров» своего индивидуального сознания и авторский текст органически перерастает в метатекст.

М.М. Бахтин в свое время обратил внимание на сложность, возникающую перед художником, стремящимся изобразить себя *«en face»*, когда необходимо полностью «оторваться от внутреннего самоощущения»: «... автопортрет всегда можно отличить от портрета по какому-то несколько призрачному характеру лица, оно как бы не обымает собою полного человека, всего до конца...» [Бахтин 1986: 32, 36]. Подчеркнем: в любом виде искусства задача автопортрета – выразить духовную суть денотата, а не скопировать его внешний облик. Поэтическое искусство тем и специфично, что в нем черты личности автора проступают в его предпочтении тех атрибутов изображаемого, которые одухотворяют, вдохновляют художника, создавая образную энергию, переходящую в автопортретный «импульс».

В поэтическом автопортрете-тексте черты его лирического героя трансформированы, поскольку, если опираться на теорию М.М. Бахтина, этот герой как второе авторское Я выступает его коррелятом – ДРУГИМ. Авторское Я формирует собственно лирический текст, в то время как ДРУГОЙ, авторское проявление в лирическом герое, - функционально соотносится с метатекстом. Обычно Я и ДРУГОЙ находятся в состоянии динамического равновесия, которое в автопортретном поэтическом тексте претерпевает изменения. Баланс равновесия творческого покоя индивидуальности и всего пропускаемого ею через себя мира в автопортрете нарушается, и внутренняя форма авторского Его обнаруживает свое творческое несовершенство (бахтинский «призрачный характер лица»). Оказывается, все Прекрасное в этом мире уже сотворено, а поэт лишь открывает для себя Красоту, обнажает ее, очищая от суетного и второстепенного. Об этом говорил еще Цицерон: «В каждом куске мрамора... заключаются... головы, достойные резца... Праксителя. Ведь все они делаются путем скальвания. <...> То, что изваялось, находилось внутри» [Цицерон 1985: 48]. Следовательно, Красота уже существует изначально, и задача поэзии лишь в том, чтобы обнаружить ее. Однако дано это осуществить далеко не каждому автору, а только тем, кому по силам создание, цитируя В.П. Григорьева, «сильных контекстов слова». В них поэтическая экспрессия обретает статус эвристики, свидетельствуя о том, что и в современной поэзии, и в науках, ее исследующих, уверенно назревает концептуальный сдвиг, связанный с признанием «необходимого всей культуре (ее практикам и теориям) четвертого, так сказать, всеохватывающего и всепроникающего, *эстетико-эвристического измерения языка*» [Григорьев 2006: 676].

Думается, поэтический жанр автопортрета, представленный в лирике Тарковского, относится как раз к дискурсивным образованиям, требующим эвристического подхода, когда для вскрытия глубинной структуры внутренней формы всего произведения недостаточно только анализа семантического, синтаксического и прагматического измерений, – нужно обладать особым творческим чутьем, наитием, интуицией. Это объясняется тем, что лирический автопортрет не просто текст, а особый поэтический дискурс как синтез текста с метатекстом, и чем органичнее этот синтез (и уже не синтез, а собственно *сплав*), чем он естественнее и проще, тем ярче и величественнее выступает фигура автора в его творческой синергии как стремлении к соработничеству с Творцом.

Лирику Тарковского пронизывает эволюционная «красная нить» бахтинского диалога Я - ДРУГОЙ, и главными действующими лицами при этом выступают компоненты авторского модуса (авторская модальность), представленного корреляцией «текст-метатекст», которая определяет характер языкового образа ДРУГОГО. Находясь в состоянии постоянной саморефлексии – напряженного, подчас мучительного поиска внутренней формы своего эстетического Я, а точнее - своей культурной идентичности как художника русского слова, поэт сравнительно рано. проходит в своем творческом самосознании через стадию диалога автора и его лирического героя, обычно представленную в поэзии стандартом Я - ОН (3-ье лицо). Здесь перед нами автопортрет-плеолог, когда Я и ДРУГОЙ взаимодействуют, будучи динамически уравновешенными в диалоге автора и всего остального «мира-реципиента».

Тарковский, явившись в мир русского искусства как яркая одинокая личность, опоздавшая по времени в Серебряный век, но и органически не вписавшаяся в социалистическую эстетику, неизбежно должен быть прийти в своей зрелой лирике к трансформации автопортретной модели – замещению в позиции ДРУГОГО привычного ОН метатекстовым ТЫ, то есть уйти от плеолога к внутреннему диалогу автора *с самим собой*. Сравним фрагмент из стихотворения «Стань самим собой», написанного в 1957 году:

*Найдешь и у пророка слово,
Но слово лучше у немого,
И ярче краска у слепца,
Когда отыскан угол зренья
И ты при вспышке озаренья
Собой угадан до конца.*

Показательна сама трансформация модели Я – ДРУГОЙ в Я - ТЫ, когда 2-ое лицо – это уже обращение к самому себе, это диалог сугубо внутренний, да и к тому же предельно личный, поскольку звучит с оттенком перфекционизма (*найдешь, лучше, ярче, отыскан, угадан*) и даже какого-то обреченности (*И ты при вспышки озаренья/Собой угадан до конца*). Подобная презентация авторского Я в поэтическом тексте показательна для автопортретирования художника, который пытается найти свой собственный эстетический мир, с его особой структуриацией, особыми формами рефлексии, имманентным мировидением. Это – тенденция, это авторская *позиция как поступок*. Здесь Тарковский близок Ахматовой и Пастернаку, двум его старшим «серебряным» современникам – соратникам по духовной поэтической синергетике. По мнению С.Н. Бройтмана, при этом «говорящий смотрит на себя со стороны (как на «ты» ..., состояние или субститут, отделенные от носителя)» [Бройтман 1997: 85–86]. Такая форма диалогичности свидетельствует о сложном состоянии самоидентифицирующегося автора, В самом деле, многие тексты-автопортреты Тарковского свидетельствуют о сложных взаимоотношениях поэта с самим собой, что неизбежно сказывается на поэтическом дискурсе и «языке переживаний» авторского Я.

Поэтическое автопортретирование Тарковского как его личностная самоидентификация закономерно завершается единственно возможным для предельно честного и сильного одинокого таланта - тем же, к чему пришел Пушкин в финале своего пути: «*Proculi este, profani!*» (*Поэт и толпа, Из Пиндемонта, Памятник* и др.). Это метаморфоза – переход Я – ДРУГОЙ в Я – Я, где диалогическое равновесие нарушено и есть автопортрет-монолог, поскольку «хождение по мукам» близится к своему завершению: на месте личностной дихотомия Я – Я, которой уже не будет нужен никакой метатекст, останется память о Я поэта, воплотившегося в «слово», которое «загорится посмертно». Сказанное иллюстрирует один из лучших текстов А.А. Тарковского, созданный в жанре лирического автопортрета в 1977 году.

*Меркнет зрение — сила моя,
Два незримых алмазных копыта;
Глохнет слух, полный давнего грома
И дыхания отчего дома;
Жестких мышц ослабели узлы,
Как на пашне седые волны;
И не светятся больше ночами
Два крыла у меня за плечами.*

*Я свеча, я сгорел на пиру.
Соберите мой воск поутру,
И подскажет вам эта страница,
Как вам плакать и чем вам гордиться,
Как веселья последнюю треть
Раздарить и легко умереть,
И под сенью случайного крова
Загореться посмертно, как слово.*

К философскому автопортрету-«свече» поэт шел на протяжении всей своей трудной жизни в искусстве. Концепт-метафора *Свеча* - семиосимвол человеческой жизни. Поэтический текст не просто глубоко личностен, – он является предельно искренним открытием исповедального характера, исповедью-завещанием. Риторика назидательности, требующая авторского комментария, здесь абсолютно отсутствует, и метатекстовое начало и есть сам текст, они неразрывно синтезированы. Коннотация поэтичности глагола *сгореть*, придает торжественное звучание ощущаемому автором чувству осознания собственной вины в растроченной жизни, он смирился с собственной судьбой, результатом которой стала растроченная жизнь (поэт сам себя «сжѣг, истратил, исчерпал»). Но он жил, как умел, и жил не напрасно, ему есть чем гордиться, и совесть его чиста. Тем самым подготавливается финальный жизнеутверждающий аккорд - «загореться посмертно, как слово». Простота строки «Соберите мой воск поутру» предполагает кроме «растаявшей» семантики выражение и экспрессемы (эвристымы) со значением «расплавленный, растворенный, освобожденный», поэтому «мой воск», собранный «поутру», содержит намек на воскресение автора в его поэтическом слове – на страницах его стихов («воск» - одновременно метафора и метонимия физической формы тела поэта, которое освободится от находящейся в смятении мучавшейся души). Голос поэта звучит как бы *de profundis*.

Нейтрализация метатекстового начала в рассматриваемом тексте осуществляется самим автором, для которого уже не нужен лирический герой как двойник-комментатор. Предчувствие исхода передается за счет общей денотативной трансформационной метаморфозы, проявляющейся, в частности, в нарушении гендерной идентификации: «Я свеча, я сгорел на пиру». Форма женского рода имени существительного «свеча» в позиции именного предиката и глагол «сгорел» в форме мужского рода не коррелированы по роду, однако соотносятся с одушевленным авторским Я денотата. (Сравните полную трансформацию одушевленности, деперсонификацию

одушевленного денотата у Н.А. Заболоцкого в *Метаморфозах*»: *«А то, что было мною, то, быть может, / Растет и мир растений множит»* и под.).

Поэтический автопортрет воплощает дар саморефлексии одновременно и видеть, и быть видимым, не просто творить образ, но и *со-творяться* в познаваемом через самого себя мире и при этом не теряться, не *рас-творяться* в нем, а становиться частицей его вечного Бытия. Динамика антропогенного начала языковой личности поэта как «носителя особой поэтической картины мира» [Чумак-Жунь 2014: 32], находящегося в поиске постоянно ускользающей сущностной атрибутики бытия, на наш взгляд, и является основой аватопортретирования как выражения его культурной идентичности.

Список использованной литературы

1. Бактин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445с.
2. Бройтман С.Н. Русская лирика XIX — начала XX века в свете исторической поэтики (субъектно-образная структура). – М.: РГГУ, 1997. – 306 с.
3. Буров А.А., Бурова Г.П. Современная отечественная лингвистика о связи языковой идентичности и языковой картины мира// Вестник ПГЛУ. – 2013. – № 4. – С.114-119.
4. Буров А.А. Владимир Высоцкий в зеркале русской идентичности // В поисках Высоцкого. – № 18. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2015. – С. 3 – 11.
5. Буров А.А. Булат Окуджава: штрихи к лингвистическому портрету. – Пятигорск: ПГУ, 2018. – 159 с.
6. Григорьев В.П. Велимир Хлебников в четырехмерном пространстве языка. – М.: Языки славянской культуры, 2006. – 813 с.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Отв. ред. Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1987. – 261.
8. Крысин Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета //Русский язык в научном освещении. – № 1. – М., 2001. – С. 90-106.
9. Нерознак В.П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Язык. Поэтика. Перевод: сб. науч. тр. – Вып. 426. – М.: Моск. гос. лингв. ун-т, 1996. – С.112 – 116.
10. Породоминский В.И. Даль. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 381 с.
11. Тарковский А.А. Белый день: Стихотворения и поэмы. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, ЯУЗА, 1998. – 384 с.
12. Цицерон М.Т. Философские трактаты. – М.: Наука, 1985. – 382 с.
13. Чумак-Жунь И.И. Поэтический текст в русском лирическом дискурсе конца XVIII – начала XXI веков. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 302 с.
14. Яхшиян О.Ю., Омельченко Н.А. Русская культурная доминанта и российская национальная идентичность // POLITBOOK. – 2019. – № 3. – С. 6 - 31.

О.Г. Гордиенко

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением
английского языка №12 г. Пятигорска
e-mail: Oksgordienko90@mail.ru*

СИСТЕМА ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗЦОВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В.Я. СТОЮНИНА

В.Я. Стоюнин создал целостную систему изучения образцов русской литературы, разработав теоретические основы преподавания словесности, раскрыв воспитательный потенциал народной педагогики, выдвинув методические требования к проведению уроков словесности.

При изучении словесности эффективными, с точки зрения В.Я. Стоюнина, могут быть чтение, беседы с учащимися, разборы литературных произведений, анализ их эстетической, исторической и психологической стороны. Необходимо изучение народной литературы с разбором «идеалов народной жизни» с целью лучшего знания и понимания народа, его стремлений, мотивов и идеалов. Взгляды В.Я. Стоюнина на преподавание литературы изложены в статье «Соображения об основаниях подробной программы по отечественному языку и словесности в средних учебных заведениях» и более основательно в известном труде «О преподавании русской литературы» (1864).

Как было показано, в XIX в. литературный курс носил название *словесности*, так как в его орбиту вовлекались не только три основных литературных рода – лирика, эпос и драма, но и критика, публицистика, философская мысль, теория литературы.

Педагогический успех в преподавании словесности, по мнению ученого, во многом зависит от личности самого учителя, который несет свои убеждения ученикам. Именно учитель способствует отбору содержания с «яркой воспитательной направленностью», соответствующих методов и приемов, организации самостоятельного труда учащихся – «материал, передача и восприятие его и разумная работа над ним – вот те три силы, которые должны соединиться в преподавании, чтобы дать ему педагогическое и воспитательное значение» [Савенок 1991: 298]. В.Я. Стоюнин считал, что школа, обучая своих воспитанников основам наук, должна, прежде всего, дать им возвышенное понятие о человеке и гражданине, которое нужно формировать средствами всех учебных предметов, а особенно

словесности и истории, делая при этом приоритетными в преподавании школьных дисциплин вопросы нравственного воспитания. Идеи В.Я. Стоюнина базируются на принципе *воспитывающего обучения*, в соответствии с которым изучение литературы является важнейшим средством духовно-нравственного формирования личности ученика.

Воспитательная ценность курса словесности базируется на выборе произведений для изучения. Во-первых, педагог предлагал останавливаться на произведениях «эстетических и народных», так как в них находит отражение сама жизнь, действительность во множестве нравственных, семейных и общественных вопросов. Во-вторых, начинать чтение и разбор произведений необходимо с произведений, в которых находят отражение реалии современной ученику действительности. В таком случае отпадает необходимость детального комментирования текста, содержание становится ближе и понятней личности ученика. Выбор и расположение материала важно производить с учетом возрастных особенностей учащихся. При разборе каждого литературного произведения главное внимание должно быть обращено на взаимосвязь общечеловеческого, национального и личного. Под общечеловеческим В.Я. Стоюнин понимал все то, что признается разумным, истинным, нравственным, прекрасным, что составляет душу каждого произведения. В.Я. Стоюнин считал одной из главных задач школьного преподавания словесности воспитание человека и гражданина, критиковал направленность школьного анализа художественной литературы исключительно на умственное развитие учащихся. В своих трудах: «Русская поэзия для девиц» (1859), «О преподавании русской литературы» (1864), «Руководство для теоретического изучения русской литературы» (1870) он последовательно проводил мысль о патриотическом и нравственном воспитании средствами литературы, так как воспитание эстетического чувства способствует и развитию умственных и нравственных сил ученика. В.Я. Стоюнин подчеркивал, что развитие в человеке искусством эстетических стремлений, понимания прекрасного и умения наслаждаться им лишает наставника необходимости читать ученикам мораль. Ученый считал, что литературный разбор нельзя превращать в уроки нравственной философии и морали. Он настаивал на том, что разбор не должен разрушать целостного впечатления от произведения, необходимо взять за основу те условия, при которых только и возможно существование литературного произведения и не выходить за его пределы, «мы решительно против таких разборов и советуем быть в вопросах весьма

умеренными и вообще дорожить временем, которое не должно быть употреблено на рассуждения, прямо не относящиеся к делу» [Савенок 1991: 305]. Такой подход делает этот учебный предмет главным средством нравственного и эстетического воспитания на основе непосредственного и живого знакомства с литературными произведениями вместо схоластического изучения литературы только как науки – литературоведения. В своих работах В.Я. Стоюнин пропагандировал мысль о взаимосвязи эстетического, умственного и нравственного воспитания, что, по его мнению, помогало выработке у учащихся передовых для его времени взглядов и убеждений. Основа преподавания словесности в средних классах гимназии – «критическое чтение изящных произведений», причем прежде всего должна выявляться идея произведения и *ее нравственное значение*. «Критики нечего бояться при изучении литературного произведения», «нужно только опасаться, чтобы под именем критики не была принята пустая болтовня» [Савенок 1991: 302].

Обучающая и развивающая ценность курса словесности заключается в приобретении учащимися и дальнейшем развитии навыков сравнения, анализа и синтеза.

Обучающая ценность курса литературы состоит и в установлении межпредметных связей. В изучении литературы необходим учет принципа историзма: «История литературы, рассматривая литературные произведения в связи с общественной жизнью, должна беспрестанно обращаться за исторической обстановкой» [Савенок 1991: 313]. Педагог справедливо настаивает на изучении литературы в историческом контексте и выявлении того значения, которое произведение или писатель имели для своего времени, и именно в этом ключе изучать «Летописи», «Слово о полку Игореве», труды М.В. Ломоносова. «Мы со своей стороны признаем историческую часть не только не лишнюю, – отмечал педагог, – но даже необходимую в педагогическом отношении. Ученик, изучая то или другое произведение прежнего времени, при той исторической обстановке, которую даст ему учитель или руководство, знакомится по источникам с прошедшим. Идеи писателя, сами по себе односторонние и несколько не занимательные для юноши, начинают интересовать его, лишь только ему покажут связь между ними и понятиями того века, лишь только он увидит, что вызывало эти идеи и как к ним должна была отнестись масса. А как скоро он заинтересован, то и работа его пойдет иначе, а с нею и само его развитие будет прочнее и основательнее» [Савенок 1991: 308]. Современность этой позиции очевидна, потому что и современные читатели-школьники часто не

способны соотнести изучаемое литературное произведение с изображенной в нем эпохой и дать ему историко-культурную оценку.

Развивающая ценность курса словесности базируется на понимании необходимости слияния знания и развития в образовании: «Человек и развивается через знание, что чем он развитее, тем более требуется и пищи для его духовной деятельности» [Савенок 1991: 53–54].

Народному творчеству как источнику народной педагогики отведено значимое место в педагогико-литературной концепции В.Я. Стоюнина. Именно в фольклорных произведениях как лучших образцах русской литературы он видел отражение жизни, чаяний и дум народа, поэтому он придавал огромное воспитательное значение данному разделу в историко-литературном курсе. Например, русский былинный эпос ученый рассматривал как выражение народных представлений о прошлом России. Былинные богатыри выступали в роли идеализированных народных героев. В образе Ильи Муромца подчеркнута преданность богатыря русской земле, а также его человеколюбие и честность, постоянная забота о народных нуждах. Роль Добрыни Никитича в былинах преимущественно освободительная, он наделен чертами гуманности.

Действительно, былинный эпос русского народа не только отразил подлинные исторические явления, но и обобщил, типизировал представления людей о народной жизни, борьбе, ее героях, воплотил нравственный идеал народа, его понимание идеи коллективизма, дружбы, товарищества [Герлинг 2004]. В.Я. Стоюнин считал, что эпизоды, воспеваемые былинами, стали примерами, заслуживающими подражания, заставляющими размышлять о жизни, об отношениях между людьми, то есть оказывали педагогическое воспитательное воздействие на общество в целом и молодое поколение в частности.

Таким положительным педагогическим примером, по мнению В.Я. Стоюнина, стали герои, проявляющие чувства дружбы, коллективизма, товарищества перед Родиной, дружиной, своей семьей. Педагогическую ценность былин В.Я. Стоюнин видел в том, что в былинах осуждается отступничество от идеалов долга и ответственности. Образы богатырей в течение столетий были примером высокого патриотизма, коллективизма и высоких моральных качеств, среди которых важное место занимает чувство ответственности. Былинное творчество оказало огромное влияние на становление и развитие последующей русской литературы и педагогики. Былины сохраняют свою педагогическую ценность и сегодня, так как способствуют формированию и развитию национального самосознания русского народа, воспитанию у

подрастающего поколения положительных нравственных качеств. Таким образом, В.Я. Стоюнин указал, что подлинное научное педагогическое исследование должно стремиться к раскрытию потенциала народного воспитания, а педагогическая практика – к его реализации. В этой связи необходимо глубокое изучение педагогической культуры народа, отраженной в народной педагогике.

Органичной составляющей частью системы изучения образцов русской литературы являются разработанные В.Я. Стоюниным *методические требования* к проведению уроков словесности.

Изучение биографии писателя, особенно в старших классах, – это один из важнейших *воспитательных* факторов в преподавании литературы. В центре внимания должна быть общественная биография писателя. Необходимо осветить годы обучения будущего писателя, подчеркнув его работоспособность, творческую целеустремленность, начитанность. При характеристике общественной и служебной деятельности писателя важно указать на его тесную связь с обществом и его значение как передового человека эпохи. Третий акцент надо поставить на характеристике общественных взглядов и психологии писателя. При этом важно опираться на документы: воспоминания, письма писателя и официальные документы.

В.Я. Стоюниным на основе многолетней практики была разработана *методика аналитической беседы*. Изучение литературы должно опираться на принцип сознательного и активного усвоения литературы учащимися: школьники не должны только на слово верить преподавателю, важно формировать их собственные убеждения и взгляды, которые должны являться следствием строгого анализа предмета.

Основным методом работы на уроке литературы является аналитическая беседа. В центре урока стоит чтение и разбор произведения. Необходимо уделять внимание форме литературного произведения, разбирать композицию, язык, образы, но весь разбор необходимо подчинять осмыслению идейного содержания. Главная цель – научить учеников понимать поэтический язык. Действенным приемом в анализе литературного произведения является сравнительный разбор двух произведений. В качестве примера до объяснения эпического рассказа В.Я. Стоюнин предлагает сравнить «Тараса Бульбу» Н.В. Гоголя с историческим рассказом Н.И. Костомарова о той же эпохе «Богдан Хмельницкий», дает ряд образцов методического разбора художественных произведений. Анализ произведения в процессе классной беседы должен, по мнению педагога, обязательно соединяться с письменными домашними

упражнениями. В.Я. Стоюниным была предложена система письменных работ, следуя которой дома ученики самостоятельно анализировали заданное произведение.

Таким образом, В.Я. Стоюнин отверг укоренившуюся в школе XIX века установку на запоминание массы фактов и рассуждений, предлагаемых в готовом виде в учебнике истории литературы, и считал неэффективным прием преподавания, когда учитель, исходя из разбора произведений, сам делает готовые выводы. Разбор литературного произведения предполагает изучение теории литературы на основе анализа текста, развитие мыслительной деятельности ученика в процессе работы над ним. По мнению В.Я. Стоюнина, беседа с учениками должна стать главным методом работы с литературным произведением и вести учащихся к самостоятельному разбору и нравственным оценкам прочитанного, затем необходимо связывать анализ с проблемами современной действительности, придавая урокам литературы публицистичность. Для этого гимназист должен заниматься не запоминанием фактов, имен и терминов, а непосредственно читать и изучать сами художественные произведения. Их количество для школьного курса педагог предлагал существенно ограничить, чтобы ученик мог работать с текстом самостоятельно, а не подменять чтение книг их кратким изложением в учебнике, что созвучно современным проблемам школьного литературного образования.

Огромное *обучающее* значение имеет сочинение как важнейший вид письменной работы, используемой как для закрепления выводов устной беседы, так и в качестве самостоятельного метода литературного анализа. Это стимулирует активность ученика, заставляют его самостоятельно продумать содержание и форму сочинения, развивает навыки критического анализа.

По мнению В.Я. Стоюнина, полное изучение произведения состоит не только в чтении, но и в переработке текста, при помощи которой можно найти ответы на предложенные учителем вопросы. Главная цель курса словесности должна заключаться в следующем: «Научить учащихся ясно понимать поэтический язык, рассматривать поэтические образы в отношении мысли и формы, видеть логическое развитие идеи, внутреннюю связь между частями» [Стоюнин 1864: 392]. Устные беседы должны обязательно соединяться с письменными упражнениями и самостоятельной работой.

Наследие В.Я. Стоюнина сыграло значительную роль в становлении и развитии отечественной педагогической и методической науки. Его работы произвели коренное преобразование в способе преподавания отечественной словесности, «вместо прежнего

механического заучивания всевозможных схоластических правил и схем относительно родов и видов прозы и поэзии... необходимые сведения стали усваиваться учениками самостоятельно, путем разбора того или иного литературного произведения, причем одновременно и, главное, вполне сознательно приобретаются теоретические и исторические сведения» [Сизов 1969: 123]. Всей своей деятельностью В.Я. Стоюнин утвердил тезис о том, что возможность работать самостоятельно содействует всестороннему развитию учащихся.

Список использованной литературы

1. Герлинг К.Ф. Идеи коллективизма, дружбы, товарищества в былинах русского народа [Текст] / К.Ф. Герлинг // Страницы истории педагогики (выпуск 22), – Пятигорск, 2004. – 191 с.
2. Костылева О.Б., Петренко А.Ф. Проза О.М. Сомова и украинская народная смеховая культура // Гуманитарные исследования. 2014. № 1 (49). С. 80-85.
3. Костылева О.Б., Петренко А.Ф. Художественный мир прозы Ореста Сомова. Пятигорск, 2011.
4. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
5. Сизов В.И. Воспоминания о В.Я. Стоюнине // Русские методисты-словесники в воспоминаниях: Пособие для учителей литературы старших классов средней школы / Сост., авт. вступ. ст. и примеч. В.С. Баевский. – М.: Просвещение, 1969. С.123
6. Стоюнин В.Я. Мысли о наших гимназиях // В.Я. Стоюнин. Избранные педагогические сочинения / Сост. Г. Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
7. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы. – СПб., 1864. – 464 с.
8. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы // В.Я. Стоюнин. Избранные педагогические сочинения / Сост. Г. Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
9. Федотова И.Б. Русские народные песни как этнопедагогический ресурс воспитания // Евразийская лингвокультурная парадигма и процессы глобализации: трансфер культур, русско-кавказские связи. Материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 113-119.
10. Федотова И.Б. Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях // Вестник ПГЛУ. 2-11. № 3. С. 294-299.
11. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 84-89.
12. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСТВА И.А. КРЫЛОВА НА ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ БАСЕННОГО ЖАНРА В КАЗАХСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Начальные формы басенного жанра мы можем найти в устном речевом общении практически у всех народов. Отсюда следует, что вероятность зарождения басни имела соответственно в культуре любого народа, но она зависела, прежде всего, от особенностей его социокультурного развития.

Басня - стихотворное или прозаическое литературное произведение нравоучительного, сатирического характера. Содержание басни постоянно обновляется в соответствии с конкретно-исторической эпохой и, всегда оставаясь актуальным, служит обличению социальных и нравственных пороков в общественном сознании людей. Басне принадлежит особая роль в хранении, конструировании и трансляции культурных представлений, оценок и норм поведения, сложившихся в рамках национальной языковой картины мира [Архипов 1974: 288].

Первым стал сочинять и рассказывать басни Эзоп, живший в Древней Греции на острове Самос в шестом – пятом веках до нашей эры. Его басни были прозаическими. Эзоп, не имея возможности прямо высказать свои мысли, рассказывал в баснях о жизни животных, имея в виду взаимоотношения людей. Басни Эзопа были переведены на многие языки мира, в том числе знаменитыми басенниками Жаном Лафонтеном и Иваном Крыловым. Традиции Эзопа были продолжены в творчестве других авторов. В XVII – веке древний жанр был возвеличен французским писателем Лафонтеном.

Гениального совершенства достигла басня у Ивана Андреевича Крылова (1768-1844), переведённого едва ли не на все западноевропейские и некоторые восточные языки. Переводы и подражания занимают у него совсем незаметное место. В громадной своей части басни Крылова самобытны. Опору в своём творчестве Крылов все же имел в баснях Эзопа, Федра, Лафонтена. Басни И. А. Крылова – совершенны по силе выражения, по красоте формы и живости рассказа, тонкому юмору и чисто народному языку. В языке басен Крылова растворились народные выражения. Иногда сложно определить: пословица ли произошла из басни Крылова, или Крылов прекрасно проиллюстрировал пословицу в своей басней: «Дело

мастера боится», «В семье не без уроды», «Не плюй в колодец: пригодится воды напиться», «Хоть видит око, да зуб неймёт», «Чем кумушек считать трудиться, не лучше ль на себя, кума, оборотиться» [Аникина 2014:13].

Басни преследуют нравоучительные цели, они посвящаются, главным образом, проблемам морали. Ряд характерных признаков - это сатирическая окрашенность, лаконичность сюжета и реалистическая основа. Басня имеет возможность передавать свое идейное содержание с помощью короткого, неразвернутого сюжета, который должен быть наделен драматической ситуацией и острым конфликтом.

Казахская басня, как и басни народов мира, по своей эстетической сущности - сатирический жанр, где человеческие отношения и характеры раскрываются посредством образов животных, птиц, растений и других предметов, которые служат для дидактического содержания.

Басня - одна из древнейших жанров в казахском фольклоре, где она является, по мнению М. Ауэзова, одной из разновидностей сказок о животных: "Рассказы - легенды о животных бытовали в двух формах... в одной из них повадки животных приводились не о них самих, а для характеристики и осмеяния поведения людей. Недостатки, отрицательные стороны человеческого характера изображались в сгущенном, так сказать, виде и при помощи такой критики велась борьба со злом" [Ауэзов 1961: 303]. Справедливо предположить, что не только сказки, но и древние мифы являются своеобразными источниками возникновения басенного жанра. Е. Яковлев замечает, что "... миф - был самопроизвольным и наивным осознанием природы, органической связью между человеком и природой, между духом и бытием. Эволюция архитектоники мифа приводит к возникновению такой более гибкой и совершенной формы, как басня. В басне сохраняется историческая связь со структурой изначального мифа, но главное в ней все-таки человек"[Яковлев 1985: 287]. Наряду с мифом, басня была одной из древнейших форм мышления и одним из древнейших жанров словесного искусства. И если миф объяснял строение мира, то басня отвечала на вопрос: как должен вести себя человек в этом мире? В фольклористике утвердилось мнение о басне как о продукте трансформации животной сказки, отличающейся морализацией, этическим осмыслением сюжета, "определенностью характеров". Разделяя это мнение, необходимо добавить, что басня психологически полнокровнее сказки. В басне нет троекратных повторов, развернутой событийности. Деловой диалог животной сказки заменяется эмоциональной речью размышляющего

персонажа. Животные в баснях досаждают, горюют, жаждут мести, радуются. Психолого - эмоциональная нагрузка образа - персонажа обогащают палитру изобразительных средств разнообразными эпитетами, интонациями, деталями, передающий состояние мысли и чувства. В отличие от сказочных, басенные речи зверей не столько движут события, сколько характеризуют нравственность персонажа. Так, в басне "Беркут и черепаха" после типичного для животного эпоса начала ("подружились беркут и черепаха") средствами диалога создается характеристика обоих друзей: себялюбивой невежественной черепахи и разумного верного друга беркута. Котла черепаха корит своего друга за "невнимание", беркут пытается втолковать ей: "Дорожу я нашей дружбой...Но ведь без крыльев лететь не сможешь...." В эпизоде их полета черепаха требует: «Пусти я сама полечу! " Беркут пытается отговорить ее, но черепаха пренебрегает дружбой: "Пропади пропадом такой друг!" Беркут выпускает ее, она разбивается. В конце басни: «Жил-был один безмозглый... Он послушал хорошего человека, а сам не понял, что делает. Если человек говорит тебе на пользу- считай его другом: слушая, бери с него пример." Итак, сюжет повествовательной части басни, и зооморфные персонажи в сто пределах уже сравнительно четко воспроизводят характеры.

Жанровые особенности басни в казахской литературе начали складываться еще до начала нашей эры. Древнетюркские памятники как "Книга отца нашего Корку-та", "Кутадгу билик Юсуфа Баласугуни", "Словарь тюркских наречий Махмуда Кашгари " пропитаны дидактикой, одной из основных черт, присущих жанру басни. К примеру, назидания из "Книги отца нашего Коркута": "Воспитав чужого сына, все не сына воспитать. Подрстет и бросит, скажет, знать не знал отца и мать"; "Что поделат сыну, если помрет отец, не оставив добра и алата? И что проку в отцовском добре, если в голове не богато?" [Конрад 1976: 118]. Казахские жырау XV - XVIII вв. сохранили и продолжили литературные традиции, созданные древнетюркскими поэтами. В произведениях Асана Кайгы, Доспамбета жырау, Шалкииза жырау, Бухара жырау встречаются различные приемы близкие к басенным. По-своему сюжетному строю и образной системе очень близки к басням короткие, с искрометным юмором рассказы шешенов (ораторов).

Рассмотрим казахскую сказку " Жолбарыс пен тышкдн"- " Тигр и мышь"*: Однажды по телу спящего тигра пробегала мышь. Тигр поймал ее и готов был съесть, но мышь умоляла простить, уверяя, что отплатит ему добром. Расхотавшись, он отпустил ее. Но однажды

тигр, действительно, попал в сети, расставленные охотником. Пришла мышь и перегрызла зубами сети, и тем самым, спасла ему жизнь. Мораль сформулирована пословицей. Такие сказки в казахском фольклоре можно было назвать баснями. Основу сюжетов басенного типа составляют приключения этих животных, их действия и характеры. В основе таких сказок лежали дидактические идеи, присущи басенному жанру.

Они всегда рассматриваются в фольклористике как сказки о животных. Тем более, что сюжет, образы, способы повествования аллегорические или символические приемы присущи жанру басни. Но не все сказки о животных относятся к числу басен. Многие из них представляют собой сказки: сюжеты длинные, описываются несколько событий в тесной связи между собой. Следует заметить, что до появления казахских переводов басен И.А. Крылова в последней четверти XIX века в казахской литературе существовала только зачаточная форма басен. Басенный жанр еще не сложился ни по форме, ни по содержанию. Баснями называли и короткие сказки, и притчи, и даже анекдоты. Само определение «казахские басни» получило свое название в трудах Г.Потанина, А.Диваева, И.Крафта. Исследователи акцентируют внимание на том, что идейное содержание казахских басен самое разнообразное. Нередко в них можно заметить влияние религии «Вор и змея», патриархально-феодальной идеологии «Лягушка и муравей». Эти явления значительно снижали реалистичность басен, их народную сущность. Басни распространялись в устной форме, как часть фольклора, поэтому очень часто одна и та же басня имела несколько вариантов в зависимости от социально-исторических условий. По форме басни мало отличались от простого текста сказок, потерявших в значительной степени специфическую сказочную окраску. Фольклорные басни стали отражением слабо развитой социально-экономической жизни казахов.

Со временем мировая традиция слилась с традицией жанра басни в казахской литературе и отразилась через призму творчества казахских баснописцев конца XIX - начала XX века. Но фольклорная традиция оставалась постоянно действующим фактом развития басни.

Басня как жанр поднимается на качественно новую ступень развития во второй половине XIX века. В это время большой популярностью пользуются басни И.А. Крылова, которые быстро распространяются среди казахского народа, получая большую известность. В газетах появляются переводы басен И. А. Крылова: " Ворона и лисица", выполненный И. Алтынсариним;" Стрекоза и

муравей" - А. Курманбаевым и многие другие. Появлению переводов басен И.А. Крылова способствовала общественная обстановка. Эпоха конца XIX- начала XX вв. характеризуется все большим вовлечением Казахстана во всероссийскую систему развития. Изменения в социально- экономической жизни вовлекли за собой и изменения в духовной жизни. И как отмечает З. Ахметов: "Творчество писателей, сыгравших очень важную, прогрессивную роль в развитии казахской общественной жизни и литературы этого периода, свидетельствует о том, что общий характер и основные направления литературного процесса определили передовые демократические идеи и просветительские тенденции, рожденные общественным движением эпохи"[Ахметов 1992: 14].

Первые переводы басен Крылова были прозаическими, краткими, в них прослеживалось тяготение к идейным и художественным традициям фольклора. Их не всегда понимали и не воспринимали практически все слои населения Казахстана в силу своей неподготовленности и только зарождающимся новым традициям в литературе. Однако нельзя не упомянуть о значении первых переводов басен для дальнейшего развития казахской литературы:

- переводы басен являлись качественно и структурно новыми произведениями в казахской литературе, созданными на основе русских печатных источников;

- переводы басен отличала идейная направленность и конкретность мысли;

- в них имелась стройная композиция и законченность характеров;

- все чаще стали появляться стихотворные формы перевода басен, которые способствовали развитию национального басенного жанра в казахской литературе.

Решающую роль в распространении басен Крылова в казахской литературе сыграл известный казахский философ и просветитель Абай Кунанбаев. Он понимал, что время требует иной формы поэзии – не лозунговой, призывной или успокаивающей, а такой, которая высмеивала бы носителей человеческих и общественных пороков, намечала пути их искоренения. Иными словами, новая поэзия должна демонстрировать критическое отношение к жизни, к реальности. Такое отношение свойственно, в первую очередь, сатире. «Басня, как жанр, возрождается именно тогда, когда возникает общественная потребность в сатире, в формах массовой народной литературы» [Степанов 1976: 46]. Самой приемлемой формой сатиры для Абая оказались басни Крылова. Абай не переводил другие басни, а только басни Крылова, которые отличались сатиричностью и народностью.

Абай хорошо понимал, что народу нужна не просто басня, а именно сатирическая и народная басня. Основа сатиры басен Крылова лежит в самом народе. Эту основу отмечал еще А.С. Пушкин, называя ее веселым лукавством ума, насмешливостью и живописным способом выражаться. Таким образом, решающим фактором распространения басен Крылова стала их народная основа. «Крылов больше всех наших писателей кандидат на никем еще не занятое на Руси место «народного поэта». Он им сделается тотчас же, когда русский народ весь сделается грамотным народом. Сверх того, Крылов проложит и другим русским поэтам дорогу к народности» [Белинский 1959: 426]. Крылов действительно занял место народного поэта. И не только в России, но и у других народов, в том числе и у казахского народа. Он выразил в своих баснях веками накопленный житейский опыт русского народа, который стал доступен и понятен казахскому народу. Житейская мудрость есть у каждого народа. Однако народ, который в силу особенностей своего исторического развития не успел эту мудрость в большей степени выработать сам, мог освоить ее, когда она выработана другими народами. Эта сторона русской жизни стала самой доступной частью всей русской духовной культуры для тех народов, которые переживали первоначальный период своего культурного развития. Для казахского народа, чья литература находилась в стадии формирования, первым этапом его культурного развития было освоение именно этой самой доступной стороны русской культуры. «Крылов выразил – и, надо сказать, выразил широко и полно, одну только сторону русского духа – его здравый практический смысл, его опытную житейскую мудрость, его простодушную и злую иронию» - писал Белинский [Белинский 1949: 711]. И если творчество А.С. Пушкина еще не все готовы были воспринимать, то басни Крылова были доступны и понятны всем слоям населения: «этот род литературы понятен каждому: его читают и слуги, и дети» [Белинский 1949: 711]. Крылов писал свои басни в соответствии с идеями конца XVIII – начала XIX века. Основой его просветительно-моралистического творчества стала свободолюбивая философия века просвещения. Новое, сатирическое содержание его басен, обусловленное тяжелыми социально-историческими условиями, дано с просветительских позиций XIX века. Эта особенность басен Крылова сделала их связующим звеном между русской и казахской литературой, которая находилась на начальном этапе просветительства. Просветительское направление басен Крылова совпадало с просветительскими воззрениями Абая, Ибрая Алтынсарина и других представителей казахской литературы.

Интенсивное сближение современной казахской басни со стихотворными сатирическими жанрами привело к возникновению таких разновидностей басен: басня - эпиграмма, басня - фельетон, басня - памфлет. Басня- айтыс, басня-песня, басня-аныз- они характерны только для казахской поэзии. Утверждение Абаем в казахской литературе жанра басни как самостоятельной разновидности неоспоримо. В баснях он видел могучее средство воспитания, ценны они были еще и своей лаконичностью, легко запоминающейся формой изложения определенной мысли. Он вовсе не стремился к точному воспроизведению русского текста, известный сюжет им используется в соответствии с мастерством и индивидуальной манерой. Тема басни переосмысливается, дополняется новыми идеями, способствуя созданию нового произведения.

Переводчик - автор Абай Кунанбаев был органически связан с европейским литературным контекстом. Среди его произведений большинство составляют переводы, подражания, адаптации текстов из европейских литератур. Он расширял художественное видение отечественной литературы, обогащал ее новыми темами и способами обработки поэтического материала.

Басни И.А. Крылова, переведенные Абаем, воспринимаются как оригинальные казахские произведения. Лингвист С. Аманжолов пишет: "...во-первых, заключается в высокой одаренности, в высоком мастерстве и неутомимом труде поэта. Во-вторых, Абай весьма серьезно отнесся к переводам творений великих русских поэтов; прежде чем перевести, он стремился глубже понять смысл переводимых текстов Главное - в каждом случае он находит в казахском языке равноценные эквиваленты русским словам и выражениям" [Аманжолов1997: 178]. Стремясь быть выразителем народного духа, сближаясь с фольклором, Абай насыщает свои басни фразеологизмами, метафорическими оборотами, колоритной народной лексикой, своеобразными синтаксическими конструкциями.

Произведения русского баснописца стали созвучны образам степи, понятны и близки по духу и мировоззрению казахам того времени. Сила поэзии и власть языка такова, что крыловские герои "заговорили" народным казахским языком. Переводчики старались сохранить идейное содержание, пафос, сюжетную канву, художественный стиль оригинала. В необходимых случаях допускалась некоторая вольность, изменялась метрика и объем оригинала. Иногда вводились в текст соответствующие описательные / поясняющие/ выражения и слова. Переводы казахских поэтов окрашены сугубо национальным колоритом. Красочность басен

усиливается также наличием различных примет быта, этнографических деталей. В основе художественного творчества казахских поэтов лежат особенности образа жизни, истории, взаимоотношений людей между собой, своеобразии художественного мышления. Басенные герои-представители различных классов и социальных групп, бытующих в типичных обстоятельствах казахской действительности.

Казахская литература в конце XIX - в начале XX века стала развиваться под знаком усиления народности, давшей простор критическому реализму и сатирическому направлению. И именно в этот период, по мнению Ш.К. Сатпаевой "...расширяются связи казахской и передовой русской литературы, а именно появившиеся переводы обогащали казахскую литературу, способствовали развитию в ней новых жанров" [Сапаева 1972: 153]. Таким образом, появление переводов русского баснописца необходимо рассматривать как одну из ступеней развития казахского басенного жанра.

И.А.Крылов обобщил в своих баснях опыт развития сатирического направления в русской литературе в XVIII- XIX веке. Казахская литература не имела возможности для такого длительного развития сатиры и поэтому пришла к ней под воздействием русской литературы. Назревшее в казахском народе критическое отношение к действительности, зарождение и развитие критического реализма как направления в литературе тесно связано с баснями И.А.Крылова и их переводами Абая Кунанбаева. Басни Крылова наравне с русской классической литературой доказали глубину и жизнеспособность этого нового направления в казахской литературе. А переводы, выполненные Абаем, мы можем считать началом казахской письменности и основами критического реализма в казахской литературе.

Список использованной литературы

1. Аманжолов С. Вопросы диалектологии и истории казахского языка.- Учебное пособие. 2-е изд, доп. — Алматы: Санат, 1997. — 608 с.
2. Архипов В.А. И.А.Крылов. Поэзия народной мудрости. М.,1974. - 288с.
3. Ауэзов М. Сказки,- Мысли разных лет.- А., 1961. - 386 с.
4. Ахметов З. О своеобразии казахского литературного процесса начала XX века.// Известия АН Каз.ССР, серия филологическая, 1992, № 2 ;
5. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: [В 13-ти т— Москва: Акад. наук СССР, 1953—1959.т.8. – 728с.
6. Белинский В.Г. Собрание соч. в 3 томах, т.2, СПб, 1949. - 897с.
7. Выступление М.М.Ауэзова.//Материалы республиканского совещания. - Алма-Ата, 1989, с.4.

8. Конрад Н.И. Запад и Восток. - М.,1966; Сравнительное изучение литератур (к 80-летию М.Алексеева)- Л., 1976. - 520 с.
9. Лучшие басни для детей. И. А. Крылов/ сост. В. П. Аникина. – М.: АСТ, 2014. - 242с.
10. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
11. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Характер гротеска в повести М.А. Булгакова "Дьяволиада" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 134-140.
12. Сатпаева Ш.К. Казахско-европейские литературные связи XIX и первой половины XX в.-А.,1972. – 200с.
13. Степанов Н. Мастерство Крылова - баснописца. М.,1976.- 215с.
14. Федотова И.Б. Воспитательный потенциал родного слова // Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2019. С. 181-186.
15. Федотова И.Б. Речевой портрет современного человека // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 201-205.
16. Яковлев Е.Г. Искусство и мировые религии \Издание второе, переработанное и дополненное - Москва: Высшая школа, 1987 - 387 с.

Э.Г. Ефремова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет»

e-mail: lady.efrallina@yandex.ru

ТЕМА ДЕТСТВА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ИСТОКИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Детство – особый период формирования личности, во время которого формируется характер, закладываются духовные ценности, определяющие будущую жизнь человека. В связи с этим на протяжении многих лет тема детства не перестаёт привлекать к себе внимание исследователей. Значимость ребенка для семьи и общества, его социальный статус, проблема социализации детей, а также их взаимоотношения с окружающим миром представляют собой предмет изучения многих отраслей, таких как психология, социология, педагогика. Не обошла стороной тему детства и литература, поскольку детство стало объектом художественного осмысления в произведениях многих писателей.

И.Г. Добрицкая отмечала, что в развитии русской литературы уже в XVII-XVIII веках появляется и возрастает интерес к проблематике

детства, восприятию ребенка как существа, достойного уважения, отражение его в художественном слове.

Однако детские образы в литературе до XIX века шаблонны, ребенок представляет собой уменьшенную копию взрослого без отличительных особенностей. Дети в произведениях не являются самоценным персонажем, а лишь выполняют смысловую функцию.

Лишь в эпоху Просвещения впервые был отмечен высокий интерес к детскому характеру. Однако и в этот период детство для философско-педагогической направленности не стало периодом, обладающим самостоятельной ценностью. С точки зрения просветителей, детство - подготовка к взрослой жизни, этап становления, имеющий вспомогательное значение. Все это происходит благодаря тому, что просветители XVIII столетия (Локк, Гельвеций, Дидро, Руссо) придают большое значение воспитательной деятельности, именно поэтому их сфера ограничивается детскими и юношескими годами.

В рамках сентиментализма, который во главе поставил мир чувств, не принимая власть разума, отношение к периоду детства как к тягостной подготовке к «настоящей» жизни поменялось. Чувственность, детские приметы и незамутненность взгляда на мир стали считаться идеальными чертами человека. Детские образы вошли в литературу, но и в произведениях таких представителей сентиментализма, как Лоренс Стерн, Н.М. Карамзин, они остаются весьма схематичными.

Однако некоторые исследователи отмечают, что именно в прозе Н.М. Карамзина конца XVIII - начала XIX столетия впервые детство героя становится самостоятельным предметом художественного изображения. Неоконченный автобиографический роман Н. М. Карамзина «Рыцарь нашего времени» принято считать первой в русской литературе удавшейся попыткой проникнуть во внутренний мир ребёнка, взглянуть на действительность его глазами. «Впечатлительность, органичность выражения чувства, полнота проявления страстей, склонность к меланхолии, открытость всему доброму и прекрасному, и в первую очередь любви, — вот черты личности ребенка, вызывающие пристальный интерес Карамзина и во многом определившие развитие "детской темы" во всей русской литературной классике 19 столетия» [Алпатова 2014, 89].

В произведении Н. М. Карамзина создается «пространство детского сознания, детское видение мира, которое имеет свои отличительные особенности в сравнении с «взрослыми» представлениями» [Кузьмина 2014, 95]. Однако писатель лишь только

намечает оппозицию «детское — взрослое» [Кузьмина 2014, 96]. Пространство детства не воссоздается во всей его полноте, а идет сознательный отбор впечатлений: текст произведения включает те аспекты, которые являются принципиально важными для формирования образа «Рыцаря». Ранний период мало привлекает автора.

Русский писатель Н.М. Карамзин в своем произведении «Рыцарь нашего времени» всесторонне оценивает детские впечатления Леона, исходя из их роли во взрослой жизни персонажа. Именно под таким углом осмыслено влияние родителей, окружающего мира, родной волжской природы, описано волшебное спасение от медведя и многое другое. Период детства Леона Карамзиным рассматривается как подготовительный этап перед взрослой жизнью.

Литературовед и философ Эпштейн считал, что лишь романтизм стал определять период детства как «драгоценный мир в себе, глубина и прелесть которого притягивают взрослых людей» [Эпштейн и др. 1979: 158], а не как служебно-подготовительный этап перед взрослением. Русская культура под влиянием романтизма определяет ребенка как идеал человека, невинного, чистого духовно. Взрослый же в этот период воспринимается как испорченный ребенок, утративший легкость и беззаботность детства. Появляется такой критерий человека как детскость, под которой подразумевается чистота души, несколько наивное, интуитивное, но незамутненное, неразвращенное, неиспорченное восприятие мира. Сохранение детскости становится определенным требованием к взрослому человеку. Тем не менее и в этот период образ ребенка является оторванным от реальности.

Становлению темы детства в русской литературе способствовало усиление в ней автобиографического начала. Формирование собственного «я», попытка проследить развитие этого процесса неизбежно соединяется с воспоминаниями о ранних годах жизни. Отечественные журналы в конце 1840-х годов публикуют ряд их автобиографических произведений русских и зарубежных авторов, в которых затронута тема детства ("Записки трагика" Гальмы, "История моей жизни" Ж. Санд, "Годы учения Вильгельма Мейстера" И.В. Гёте, "Записки" И. Болотова, "Записки купца Жаркова", "Мелочи из запаса моей памяти" М. Дмитриева и т.д.).

Кроме отечественных автобиографий, в русских журналах появляются переводы иностранных произведений, в которых находит отражение тема детства ("История Тома Джонса, Найдёнъша" Г. Филдинга, "Питер Симпл" Ф. Марриета, "Джейн Эйр" Ш. Бронте).

С 1838 г. в России стали публиковать произведения Ч. Диккенса. Английский писатель Ч. Диккенс, в творчестве и мировосприятии которого тема детства играла важную роль, своими произведениями оказал глубокое влияние на духовные и художественные искания отечественных писателей (Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский и др.)

Именно творчество писателей-реалистов (С.Т. Аксаков, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский и др.) окончательно закрепило позиции детства на страницах литературных произведений. Наиболее полное и многообразное художественно-философское осмысление тема детства нашла к сер. – вт. пол. XIX века. К концу XIX века детство стали считать значительным периодом жизни человека, формирующим его как личность, закладывающим индивидуальный характер. К этому времени детские образы стали утрачивать свою шаблонность, поскольку писателями предпринимались попытки более глубокого психологического анализа мировосприятия ребёнка.

В реалистических произведениях тема детства достигает своей кульминации, раскрываясь во всей своей идейно-психологической насыщенности и социально-общественной значимости.

Знаковой для отечественной прозы, посвященной детству, является фигура С.Т. Аксакова. В его произведениях «Семейная хроника» (1856), «Детские годы Багрова-внука» (1858) в центре находится идея семьи как необходимого условия полноценного детства. Аксаков считает микрокосмосом детства дом и семью ребенка, ставя в центр этой «системы» самого ребенка. Истоки формирования души ребенка писатель находит при анализе собственного семейного «древа».

Качественно новый подход к теме детства в отечественной литературе связан с именем Л.Н. Толстого и появлением его трилогии «Детство», «Отрочество», «Юность». В этих произведениях в центре внимания писателя находятся внутренние переживания мальчика под воздействием внешних обстоятельств. Л.Н. Толстой прослеживает становление личности ребенка, показывает его «диалектику души», разнообразие его чувств. Л.Н. Толстой определяет эмоции ребенка как основной стимул поведения, а также отмечает его склонность к самоанализу. Трилогия также затронула и процесс социализации детей.

Л.Н. Толстой считал мир детства не только особым, во многом обособленным от мира взрослых, но и своеобразной призмой, через которую можно взглянуть на отношения взрослых людей и на социальные проблемы своего времени. Русский литературовед и лингвист Д.Н. Овсяннико-Куликовский отмечал, что, исследуя детскую психологию, писатели пытались проникнуть в сложный внутренний

мир человека и каждый из них выносил на обсуждение по-своему значимые вопросы современной действительности. [Овсяннико-Куликовский 2004, 13]. Реалистические произведения того времени обладают не только психологической, но и общественной значимостью, поскольку в них прослеживаются социально-исторические черты.

Творчество Ф. М. Достоевского также не обошло стороной тему детства. В творчестве данного писателя мир детства представлен как мир страданий, обнажающий социальные проблемы общества. Писатель считал, что именно в детстве формируется личность человека как такового, что ценности, возникшие в этот период жизни, могут уберечь его в дальнейшем от уныния, болезни и даже преступления: «Две-три мысли, два-три впечатления, поглубже выжитые в детстве, собственным усилием (а если хотите, так и страданием), проведут ребенка гораздо глубже в жизнь, чем самая облегченная школа, из которой сплошь и рядом выходит ни то, ни се, ни доброе, ни злое...» [Достоевский 2020, 163]. В автобиографическом рассказе «Мужик Марей» писатель продемонстрировал взаимосвязь детских впечатлений рассказчика с последующими происходящими событиями в его жизни и отношением героя к ним. Свои мысли о значении детских впечатлений в дальнейшей судьбе человека писатель вложил и в уста старца Зосимы, героя романа «Братья Карамазовы»: «...нет драгоценнее воспоминаний у человека, как от первого детства его в доме родительском, и это почти всегда так, если даже в семействе хоть только чуть-чуть любовь да союз» [Достоевский 2021, 287].

М. Горький также внес свой вклад в развитие темы детства, написав автобиографическую трилогию, ставшую своеобразным рубежом между «дореволюционным» и «советским» детством. Главный герой его автобиографической повести, Алеша Пешков, существует в пагубной социальной обстановке. Главной чертой ребенка становится у М. Горького активное отношение к жизни, сопротивление обстоятельствам, ломающим личность. Опираясь на собственный жизненный опыт, воссоздавая по «отгискам памяти» картины ранней юности, М. Горький наделяет растущую личность силой, способной противостоять жестокости внешнего мира. Такое новаторское представление о ребенке станет преобладающим в отечественной литературе постреволюционного периода.

Цель обращения к образам детства у русских писателей-эмигрантов была совершенно иной. Тема детства в воплощении данных писателей не представляла собой изображение сильных детских характеров, взращивающихся в новых, благоприятных

социальных условиях. Она для писателей-эмигрантов стала связующим мостиком с теми духовными ценностями, которыми жила дореволюционная Россия. Посредством воспоминаний о собственном детстве, о семейных корнях писатели поддерживали в себе ощущение слитности с судьбой России, ее тысячелетней историей и культурой.

Произведения русских писателей XIX - XX вв., затрагивающие тему детства, отличаются разнообразием с точки зрения как содержания, так и формы. Можно отметить, что в русской литературе прослеживаются две основные тенденции изображения детства в художественном произведении, использование которых определяется как жанром, диктующим структуру художественного текста и его объем, так и авторским видением темы. Наиболее развернуто эти тенденции освещены в диссертации Е.В. Гусевой «Концепция детства в творчестве Захара Прилепина».

Первая тенденция, характерная для произведений, относящихся к крупным эпическим жанрам, представляет собой подробный рассказ о становлении личности, развернутую во времени историю человека от рождения до его юности, а возможно до зрелых лет. При этом детство рассматривается детально, подробно освещаются этапы взросления. Такой подход к художественному воплощению темы детства демонстрирует Л.Н. Толстой («Детство. Отрочество. Юность»), С.Т. Аксаков («Семейная хроника»), Ф.М. Достоевский («Нечотка Незванова»), М. Горький (трилогия «Детство. В людях. Мои университеты»), а также Б. Зайцев («Путешествие Глеба») и И. Шмелева («Лето Господне»).

Другая же тенденция – вторая – представлена, как правило, в рассказах, характеризующихся небольшим объёмом. В рассказе писатель сосредотачивает внимание читателя на отдельном, ярком эпизоде из детства героя, который раскрывает ту или иную грань его личности, формирует ее и нередко оказывает значимое влияние на последующую жизнь героя. В отличие от принципиально серьезного повествователя в произведениях первой группы, авторы произведений второй группы допускают возможность показа детства в комическом ключе, хотя этот комизм не обязателен. Он типичен для некоторых рассказов А.П. Чехова о детях, «Детских рассказов» В.В. Вересаева, рассказов о детях Н. Тэффи (сборники «Книга июнь», «О нежности», «Земная радуга») и А.Т. Аверченко (сборники «О маленьких – для больших», «Дети», «Шалуны и ротозей») и т.д.

Таким образом, в разные исторические эпохи образ ребенка и отношение к детству было различным, что ярко отражается в классической литературе. Данная тема является одной из самых

значимых в русской литературе. Она в разные периоды исторического развития получает новую интерпретацию, однако всегда остаётся актуальной, поскольку позволяет обратить внимание читателей на нравственные и социальные проблемы, значимые и для современной действительности.

Список использованной литературы

1. Алпатова Т. А. Феномен детского сознания в художественном мире Н. М. Карамзина // Карамзинский сборник. Наследие Н. М. Карамзина и современное развитие российского общества. Ульяновск: Изд-во УлГПУ, 2014. С. 80-90.
2. Головченко И.Ф. Литературное путешествие: проблема жанра // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2017. № 1. С. 32-38.
3. Гусева Е.В. Концепция детства в творчестве Захара Прилепина: специальность 10.01.01 «Русская литература»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Гусева Елена Викторовна; ФГАОУ ВО Российский университет дружбы народов – Москва, 2014. – 222 с.
4. Добрицкая И.Г. Произведения о детях в русской литературе XIX века (сравнительно-типологический анализ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/977/1/Добрицкая%20-%20Мозырь.pdf>
5. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. – М.: АСТ, 2021. – 768 с.
6. Достоевский Ф.М. Дневник писателя. – М.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. – 1088 с.
7. Карандашова О.С. О влиянии романтизма на русскую детскую литературу // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология – 2019. – № 3. – С. 27-31.
8. Костылева О.Б., Петренко А.Ф. А.С. Пушкин и О.М. Сомов: диалог художественных идей // Университетские чтения – 2017. Пятигорск, 2017. С. 30-34.
9. Костылева О.Б., Петренко А.Ф. Проза О.М. Сомова и украинская народная смеховая культура // Гуманитарные исследования. 2014. № 1 (49). С. 80-85.
10. Костылева О.Б., Петренко А.Ф. Художественный мир прозы Ореста Сомова. Пятигорск, 2011.
11. Кузьмина М. Ю. Пространство детства: открытие Н. М. Карамзина // Карамзинский сборник. Наследие Н. М. Карамзина и современное развитие российского общества. Ульяновск: Изд-во УлГПУ, 2014. С. 91-97.
12. Левитская Н.А. Мир детства и типология детских образов в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций – 2016. – № 3. – С. 1707-1712.
13. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Толстой как художник. - М.: ЛИБРОКОМ, 2012. – 138 с.

14. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Комизм характеров в фельетонах М.А. Булгакова // Университетские чтения – 2021. Ч. 6. Пятигорск, 2021. С. 170-175.
15. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.
16. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Характер гротеска в повести М.А. Булгакова "Дьяволиада" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 134-140.
17. Петренко С.А. Лексический повтор как феномен прозаического художественного текста // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Пятигорск, 2020. Т. 1. № 1-1. С. 199-207.
18. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
19. Петренко Т.Ф. Функции визуализации в литературных текстах // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2014. № 2. С. 172-176.
20. Сапченко Л. А. Феномен детства в осмыслении Н. М. Карамзина // Славянская традиционная культура и современный мир. 2020. №1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-detstva-v-osmyslenii-n-m-karamzina>
21. Федотова И.Б. Русские народные песни как этнопедагогический ресурс воспитания // Евразийская лингвокультурная парадигма и процессы глобализации: трансфер культур, русско-кавказские связи. Материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 113-119.
22. Федотова И.Б. Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях // Вестник ПГЛУ. 2-11. № 3. С. 294-299.
23. Федотова И.Б., Айрапетова Э.Г. Русская словесность: от теории к практике. Пятигорск, 2020.
24. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
25. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 84-89.
26. Эпштейн М., Юкина Е. Образы детства // Новый мир. - 1979. - №12. - 242 С. 242.
27. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

Н.С. Казарян

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»

e-mail: ninel.kazaryan.2016@gmail.com

ЛИТЕРАТУРНАЯ ПАРАДИГМА М.М. ЗОЩЕНКО

Известный русский писатель Михаил Михайлович Зощенко родился 29 июля 1895 года в г. Санкт – Петербурге в доме № 4, кв. 1, по Большой Разночинной улице. Крещение будущего писателя проходило спустя месяц в церкви Святой Мученицы царицы Александры.

Чтобы проанализировать характер возникновения литературного стиля автора, необходимо изучить общественные рамки, которые окружали его в различные периоды жизни. Начало литературной деятельности автора следует рассматривать с его поэтических рассказов, над которыми он начал работать с восьмилетнего возраста.

Написание первых рассказов М.М. Зощенко связывается с большим влиянием матери на его творчества – во многом благодаря именно ней, её газетным публикациям в издании «Копейка», он начал становится на путь самостоятельного литературного самоосмысления, хотя и не всегда получал должного и объективного внимания к трудам, о чем может свидетельствовать получение им кола в гимназии за сочинения. В результате этого инцидента, юный писатель решился на отчаянный поступок – он попытался отравиться сулемой, но, в конце концов, он добился возможности переписать свой труд. Этот случай, как и его сложнейшая деятельность в военные времена, послужили фактором становления отголосков революционного движения в литературе – многие литературоведы часто усматривали в авторском стиле желание бороться с различными общественными режимами. Однако литература, в первую очередь, служила спасением для писателя. Посредством своих юмористических литературных трудов М.М. Зощенко не хотел бороться с идеологией; его обращения к человеку были наполнены человечностью и понятны читателю из другой эпохи [Аристова 2020: 1].

Такой трепетный подход к языку в собственных рассказах значительно повышает уровень универсальности стиля Зощенко. Часто человечность отождествлялась с юмористическим уклоном М.М. Зощенко, что часто подвергалось критике ввиду необоснованности данного действия. Однако Зощенко не принимал приписываемый ему статус «юмориста». В частности, автор следующим образом рассуждал о направленности собственных кратких рассказов: «Их называют

юмористическими. Собственно, это не совсем правильно. Они не юмористические. Под юмористическими мы понимаем рассказы, написанные ради того, чтобы посмеяться, это складывалось помимо меня - это особенность моей работы» [Орлова 2020: 2].

Для Зощенко характерны рассуждения о бессмысленности. Бессмысленность жизни, наполненная различными красками – это тот самый набор противоречий, который автору удавалось успешно интегрировать в свои произведения. При этом, бессмысленность не была искусственной, как в произведениях многих других авторов, она являлась потенциально жизнеспособной – той, которая естественная и свойственна многим этапам существования России как государства.

В данном понимании можно встретить первое отражение связи М.М. Зощенко с великим русским писателем Н.В. Гоголем, для которого бессмысленность выступала чаще в жанре такого его стиля, как «трагикомедия». Очень часто в рассказах М.М. Зощенко проявляется творческая созвучность Гоголю. Зощенко, наравне с Гоголем, не всегда серьезно воспринимают, они очень часто потешаются над казусами русского народа, поверхностная бессмысленность которых не всегда принимается такой же бессмысленностью в глубине. Однако рано или поздно час его придет, и тогда прелестный, горький и правдивый его юмор будет оценен по достоинству [Устинов 2020: 3].

Перманентная связь с гоголевской литературной традицией также соотносится с чертой, с такой чертой характера, приписываемой обоим писателям, как «утомленность», «отсутствие жизнерадостности». Так, Л.И. Арнольди вспоминает, что у Гоголя «в глазах замечалось какое-то нравственное утомление» [Колмакова 2020: 4].

В действительности, бессмысленность, служащая одной из черт отождествления Гоголя и Зощенко, является нейтральной чертой, положительная направленность которой проявляется в юморе, а отрицательная – в том самом утомлении, в утомлении бессмысленностью. Поэтому наличие как юмора, так и той самой бессмысленности следует рассматривать как литературную закономерность в творчестве писателей.

Несмотря на большую зависимость в собственной литературной парадигме от гоголевского концепта литературы, М.М. Зощенко все же не часто проявлял себя в юморе, в пародии. Зощенко не стремился возвести пародию или юмор в литературный абсолют – он лишь хочет выявить противоречие между действительной и мнимой частями человека; то есть той частью, где человек обладает определенной культурой и той, которая является маской человека, подстраивающей

его под различные обстоятельства, общественные рамки. Зошенко не пренебрегает возможностями изменять человека в своих произведениях, показывать как можно направить человека на тот или иной путь исправления.

Речь персонажей в художественном произведении М. Зошенко - это не только средство, при помощи которого излагается какое-либо содержание, но

и предмет изображения. Речевое своеобразие персонажа показывает его картину мира, наполненную различными взглядами, чувствами и действиями. Хотя сама речь персонажа более унифицирована и усложнена, чем все остальные авторские действия, связанные с описанием предметного окружения произведения. Но как предмет изображения речь героя оказывается намного сложнее, чем все другие описываемые в произведении явления и предметы. Аналогичное понимание свидетельствует также и об отражении специфике героя в авторском мировоззрении писателя, в его собственной трактовке действий персонажа [Яхияева 2019: 5].

Возможность отнесения творчества М.М. Зошенко к уникальному авторскому стилю, выраженному в определенной парадигме, свидетельствует факт присутствия в его творчестве «телеологических посылов». Так, для автора человеческая целесообразность в виде телеологии характеризуется получением конкретной пользы или успеха; также в это свойство входит и осуществление заданной жизненной программы.

Автор словно проявляет ноты сочувствия к людям с объективным взглядом на мир. Так, в рассказе «Жених» семейная жизнь необходима прежде всего для совместной пахоты, жена — просто разновидность рабочей скотинки, и когда она умирает — трагедия состоит именно и только в нехватке рабочей силы: «Брендит баба и мечется, и с печки падает, а к ночи помирает. Взыл я, конечно. Время, думаю, горячее — тут и носить, тут и косить, а без бабы немислимо. Чего делать — неизвестно» («Жених») [Семкин 2018: 6].

Таким образом, творчество М.М. Зошенко, как и творчество большинства российских писателей, оценивается с неоднозначных позиций, однако оно, несомненно, получило внимание практически во всех существующих «литературных стратах» - от научных деятелей литературы до «рядового читателя».

Сложные жизненные события и обстоятельства, окружавшие М.М. Зошенко на всех его жизненных этапах, придали авторскому стилю писателя, помимо литературной самостоятельности, уникальное эмоциональное содержание, пронизывающие рассказы не только

внутри них самих, но также и между ними; литературные труды писателя, в результате, становятся системой между собой событий, пропущенных через призму литературного самоосмысления М.М. Зошенко.

Список использованной литературы

1. Аристова Е.П. «Перед восходом солнца» М. М. Зошенко: торжество разума и индивидуальное сознание // Верхневолжский филологический вестник. – 2020. – №3. – С. 213-219.
2. Колмакова О.А. Н.В. Гоголь в художественном сознании М.М. Зошенко // Филология и человек. – 2020. – №4. – С. 21-31.
3. Курегян Г.Г. Роман Ю. Латыниной "Джаханнам, или До встречи в аду" в парадигме "кавказских" текстов русской литературы // Университетские чтения – 2017. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2017. С. 35-38.
4. Орлова Е.И. о границах критики и филологии («Малая проза» М. Зошенко в оценках критиков и ученых 1920-х гг.) // Новый филологический вестник. – 2020. – №1 (52). – С. 120-130.
5. Орлова Н.А. Метатекстовый комментарий и его роль в поэтике комического в творчестве С. Довлатова // Университетские чтения – 2011. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск, 2011. С. 131-136.
6. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
7. Петренко А.Ф. "Знаковая внешность" в русской сатирической литературе // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Пятигорск, 2020. С. 180-186.
8. Петренко А.Ф. Знаковая "оболочка" персонажа в повести С. Довлатова "Компромисс" // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2003. № 4. С. 52-54.
9. Петренко А.Ф., Орлова Н.А. Творчество Сергея Довлатова: семиотика и фольклор в смеховом дискурсе. Свидетельство о регистрации базы данных RU 2016621231, 08.09.2016. Заявка № 2016620941 от 11.07.2016.
10. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Комизм характеров в фельетонах М.А. Булгакова // Университетские чтения – 2021. Ч. 6. Пятигорск, 2021. С. 170-175.
11. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.
12. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Характер гротеска в повести М.А. Булгакова "Дьяволиада" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 134-140.
13. Петренко С.А. Лексический повтор как феномен прозаического художественного текста // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Пятигорск, 2020. Т. 1. № 1-1. С. 199-207.

14. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
15. Петренко Т.Ф. Функции визуализации в литературных текстах // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2014. № 2. С. 172-176.
16. Петренко Т.Ф., Слепакова М.Б. Способы визуализации в современной новелле // Университетские чтения - 2008. Материалы научно-методических чтений. 2008. С. 156-161.
17. Семкин А.Д. К вопросу о телеологической парадигме М. М. Зоценко // Ученые записки НовГУ. – 2018. – №6 (18). – С. 7-14.
18. Устинов А. «Теперь о Зоценке»: Адамович, Тэффи и «Озабоченность влиянием» // Литературный факт. – 2020. – №2 (16). – С. 307-321.
19. Яхияева С.Х. Стиль речевого комизма в сказе (по материалам рассказов М. М. Зоценко) // БГЖ. – 2019. – №3 (28). – С. 386-389.
20. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

С.А. Керимова

Бакинский славянский университет

e-mail: samaya_kerimova@mail.ru

РУССКО-АЗЕРБАЙДЖАНСКИЕ ЛИТЕРАТУРНЫЕ СВЯЗИ НАЧАЛА ХХІ ВЕКА И ИХ РОЛЬ В РАСПРОСТРАНЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

Вопросы языковой культуры, защиты и развития русского языка как величайшего инструмента международного взаимодействия с начала ХХІ столетия занимают все более заметное место в общественном сознании полиэтнического азербайджанского общества. В Азербайджане общество заинтересовано не только в сохранении и развитии своей этнокультуры и родного языка, но и во всестороннем использовании ресурсов русского языка, в поддержании высокого статуса русского языка и русской культуры, что в целом способствует взаимопониманию между Россией и Азербайджаном.

Азербайджан и Россию исторически объединяют вековые связи, в том числе и литературные, которые зародились еще в ХІХ веке. Взаимосвязи и взаимодействие литератур являются неотъемлемой частью литературного процесса. Так, еще в 80-е годы ХХ в. литературоведы указывали на важность «исследования контактных связей с точки зрения их роли в появлении и развитии в

азербайджанской литературе «европейских» жанров рассказа, повести, романа, комедии, трагедии» [Гаджиев 1980: 5].

За это время произошло освоение азербайджанской литературой традиций русской литературы, через которую в азербайджанскую приходили новые темы, идеи, жанровые формы. Русская литература через русский язык приобщила азербайджанское общество к достижениям мировой литературы и ее культурным ценностям. В настоящее время русско-азербайджанские литературные связи получили новое наполнение. На этом этапе большую роль играет общественно-политическое сотрудничество между Россией и Азербайджаном в области сохранения и распространения русского языка и русской литературы в Республике.

Среди жанров научных исследований начала XXI в. следует отметить диссертации азербайджанских литературоведов, монографические исследования проблемного характера, статьи и публикации различного характера (научно-теоретические, научно-популярные и пр.) на русском языке. Взаимодействие литератур способствует созданию новых художественных форм, обретению литературой нового качества. Меняется подход и тематика научных исследований в области изучения русской литературы. Это проявляется как в оценке творчества классиков русской литературы, так и в обращении литературоведов к творчеству представителей современной русской литературы (В.Пелевин, Б.Евсеев, Л.Улицкая, Л.Петрушевская и др.). В последние десятилетия в научном изучении проблем русской литературы принимали активное участие такие известные исследователи, как М.Коджаев, Ф.Наджиева, А.Аб.Гаджиев, И.Агаева, Э.Алиев, С.Османлы, Э.Ахундова, Р.Новрузов и др. Так, Ф.С.Наджиева обращалась к изучению проблем творчества А.Вампилова, В.Гроссмана, В.Тендрякова, А.Рыбакова, А.Ахматовой, В.Распутина, В.Пелевина, Ю.Полякова, Б.Евсеева, Л.Петрушевской, Б.Акунина, Т.Толстой и др. [Рзаев: 2019].

Много внимания уделяется в Республике изучению вопросов теории и практики художественного перевода, который является средством культурного общения, обмена литературными ценностями и создает условия для взаимовлияния и взаимообогащения литератур.

Различным проблемам перевода посвящены исследования Дж.Азимова, Б.Таирбекова, Ф.Велихановой, Г.Султановой, Т.Халиловой, Н.Мурадалиевой, Л.Самедовой, Р.Новрузова, Ф.Рзаева, Н.Касимзаде, М.Магеррамовой и др. В Азербайджане широко представлена переводная русская литература, а также азербайджанская литература на русском языке. Переводы азербайджанских писателей

на русский язык предназначены не только для русских читателей в России, но и для русскоязычной азербайджанской аудитории. Это один из способов расширения русского языкового пространства в Азербайджане.

Среди удачных переводов на русский язык отметим постмодернистское произведение «Неполная рукопись» Камала Абдуллы, который являлся в 2000-2015 гг. ректором Бакинского славянского университета и много сделал на этом посту для развития русского языка в Республике. «Неполная рукопись» К.Абдуллы отличается оригинальной трактовкой событий эпохи шаха Исмаила Хатаи и художественных образов тюркского эпоса «Деде Горгуд». Эта книга вызвала большой резонанс и в азербайджанском обществе, и за пределами Республики. Роман К.Абдуллы «Неполная рукопись» вышел в Москве в 2006 году и органично вписался в контекст современной прозы. В связи с выходом книги в редакции журнала «Иностранная литература» состоялась дискуссия по вопросам, поднятым К. Абдуллой. Дискуссия касалась темы прошлого, осознания мифологических мотивов, сюжетов и национальных архетипов в художественном тексте. В дискуссии приняли участие такие известные русские писатели, журналисты, критики и переводчики, как Б.Евсеев, Л.Аннинский, Т.Лаврова, А.Ткаченко, И.Ростовцева и др. Исследователи отмечают, что «роман Камала Абдуллы фактически рождает и даже вводит элемент проблематики в противоборство между древней эпической мифической традицией и её современной «деконструкцией» [Сидеиф-заде 2016: 107].

Камал Абдулла создал в своей прозе уникальный сплав национальной картины мира в ее первооснове, находя тем самым посредством национальной азербайджанской неомифологической картины, «величайшую гармонию» вселенной [Беженару 2019: 47].

Отраден тот факт, что книга К. Абдуллы «Неполная рукопись» переведена первоначально на русский, а затем на несколько европейских языков. Это можно считать большим прорывом азербайджанской литературы на международную арену к широкой читательской аудитории.

Большую роль в развитии русско-азербайджанских литературных связей продолжает играть русскоязычный литературно-художественный журнал Союза писателей Азербайджана «Литературный Азербайджан». Журнал популяризирует публицистическую и художественную литературу на русском языке, представляя творчество современных русскоязычных писателей и переводы с азербайджанского языка. «Литературный Азербайджан»

всегда откликается на события, связанные с русской литературой, с юбилеями русских писателей и поэтов, публикует критические статьи и аналитические обзоры по проблемам русской литературы.

Исследование русско-азербайджанских литературных взаимосвязей представляет огромный научный интерес, не теряя своей актуальности по сегодняшний день. Современные русско-азербайджанские литературные связи наследуют традиции предшествующих культурных эпох и вписываются в контекст диалога культур. На каждом историческом этапе развития Азербайджана и России открываются новые грани сотрудничества и взаимообогащения в области литературы и русского языка. Бесспорным является факт, что в Азербайджане остается неизменным интерес к русской литературе и ее восприятие как неотъемлемой части мировой культуры.

Список использованной литературы

1. Беженару Л. Многогранность творчества Камала Абдуллы в контексте мировой литературы// Литературный Азербайджан. – 2019. – №8. – С.46-53.
2. Гаджиев А.А. О теоретическом изучении азербайджанско-русских литературных связей// Азербайджанско-русские литературные связи 60-х годов. Взаимообогащение. Общность. Единство: сборник статей/ науч. ред. А.А.Гаджиев. АН АЗССР Институт литературы имени Низами. – Баку: Элм. – 1980. – 172 с.
3. Казиева А.М., Кузнецова А.В. Значимость символов национального образа мира для современной северокавказской культуры // Гуманитарные исследования. 2012. № 3 (43). С. 161-166.
4. Рзаев Ф. Основные этапы научного изучения русской литературы в Азербайджане [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.uchitelrusdili.ru/single-post/2019/01/20/основные-этапы-научного-изучения-русской-литературы-в-азербайджане
5. Сидеиф-заде С. А. Фэнтезийный мир в «Неполной рукописи» Камала Абдуллы// Вестник МГОУ. Серия: Русская филология. –2016. –№ 2. – С.102-110.

А.П. Нарыжная

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет»

e-mail: alex.narijnaja@yandex.ru

МЕСТО ТВОРЧЕСТВА ИГОРЯ СЕВЕРЯНИНА В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Знаменитый русский поэт-новатор, вождь эгофутуризма, переводчик и мемуарист Игорь Северянин (Игорь Васильевич Лотарев,

1887-1941г.г.) справедливо признан одним из выдающихся представителей поэзии Серебряного века. Не случайно он получил титул «Короля поэтов». Его фигура в отечественной литературе представляется крайне противоречивой, и некоторые подробности его жизни и особенности творчества до конца не исследованы. В данной статье мы предприняли предпосылку обобщить и систематизировать некоторые научные точки зрения относительно поэтического наследия Игоря Северянина.

Лирик положил начало новому поэтическому направлению в литературе 20 века под названием «Эгофутуризм». Лирик первым из русских поэтов использовал слово "эгофутуризм", подчеркивая свою гениальность и уникальность. А в 1911 году совместно с К. Олиповым (сыном поэта К. М. Фофанова) основал в Петербурге кружок «Его», от которого впоследствии и было образовано новое направление «Эгофутуризм». Игорь Северянин стал единственным поэтом данного направления, который получил славу и вошел в историю русской поэзии.

Поначалу Игорь Северянин долгое время не был интересен и известен широкой публике. Пока однажды рукопись его стихотворения “Хабанера II” не оказалась в поле зрения Л.Н. Толстого, который жестко раскритиковал это произведение, ведь оно так было не похоже на классические лирические произведения русских поэтов. Несомненно, Северянин обладал уникальным даром поэта, что отмечали А. Блок, Ф. Сологуб, О. Мандельштам, М. Горький, Вл. Маяковский и др. С легкой руки Л.Н. Толстого на молодого Северянина обратили внимание и читатели, и критики, и писатели, среди которых, безусловно, выделялись оценки мэтра символизма В. Брюсова, Ф. Сологуба и К.М. Фофанова.

Высокую оценку его творчеству дал Валерий Брюсов, который смог разглядеть большой поэтический потенциал и талант начинающего поэта – «северного барда». В своих критических статьях Брюсов подчеркивал уникальную поэтическую чуткость Северянина, его способность тонко воспринимать мир, природу и умение несколькими «характерными чертами» заставить читателей «видеть то, что он рисует». Брюсов также указал как положительный опыт, попытку Северянина «обновить поэтический язык». Кроме того, критик отметил некоторые недостатки в ранней лирике Северянина. Во-первых, это недостаток вкуса в творчестве поэта. Во-вторых, критик подчеркивал ограниченность умственных интересов и отсутствие знаний, «принижающие» поэзию Северянина [Кузнецова 2018: 9].

Известно немало трудов литературоведов и лингвистов, которые отмечали творчество Северянина как новаторское. Например, исследователи языка Р.Ф. Брандт, А.Г. Горнфельд, В.П. Григорьев, С.Ю. Портнова и С. Рубинович посвятили свои работы изучению языка и стиля Северянина. Согласно их исследованиям, в стихотворениях поэта встречается множество новых ритмов, неологизмов (часто с иностранными корнями и суффиксами), окказионализмов (светозарь - светозарить - осветозарить), конверсивов, составных слов, образований других форм ед.ч и мн.ч., которые были не свойственны для лирических произведений того времени [Мартынов 2017]. Кроме того, в трудах Северянина редко можно встретить грубую лексику (жаргонизмы, арготизмы, вульгарные слова). Следует отметить, что такие известные нам слова как “мотоциклет”, “авто”, “экспресс”, “аэроплан” и “кинематограф” впервые среди поэтов были использованы в лирике именно И. Северянином.

Особое внимание ученые уделяют анализу неологизмов в северянинских стихотворениях. Многие из таких слов, придуманных самим поэтом (например, “бездарь”, “больно-сладостно”, “безнадежье”, “безгрязье” и пр.), хоть и имеют странную и причудливую форму, однако прижились в речи и используются до сих пор. Более сотни неологизмов Северянина представлены в Словаре неологизмов С. Толстого [Полетаев 2019].

На самом раннем пути творчества поэта Игорь Северянин стремился не исказить язык, а наоборот дополнять его новыми смыслами, формами, средствами. Хотя поэт часто использовал язык салонной публики в своих произведениях (за что многие прозвали его “салонным поэтом”), он все же стремился к возвышенной лексике, соединяя высокий и низкий стиль, в чем-то подражая великим литературным классикам. Но его язык отличается изысканной элегантностью, неизменным чувством ритма и легкостью.

Исследователь Е.В. Кузнецова отмечала, что формирование уникального стиля поэта не могло произойти без опоры на предшествующую поэтическую систему [Кузнецова 2017]. К тому же, в то время (на рубеже XIX-XX вв) популярность в литературных кругах имел жанр литературной пародии. И Кузнецова приходит к выводу, что, вероятно, именно это и подтолкнуло Северянина к использованию пародийных приемов в своем творчестве. Ученой был проведен анализ приемов пародирования тем, образов, скрытых пародий, литературной игры и так называемых «двусмысленных текстов» в лирике поэта-символиста. Стоит отметить, что первые его

произведения принялись читателями за пародии. Что в итоге, вероятно, и привело к тому, что лирика Северянина поначалу не была воспринята всерьез. Его пародийная игра (бессмыслицы, доведение приемов до абсурда), по мнению ученых, была создана им в 1910-х годах целью преобразования наследия символизма [Демидов 2017].

Игорь Северянин запомнился миру еще благодаря необычному таланту слияния поэзии и музыки воедино. Он давал поэзоконцерты, которые сопровождалась не просто выразительным чтением стихотворений, но особым исполнением: поэт их пел, держа в руках белую лилию. Его поэзоконцерты пользовались большим успехом, а стихотворения звучат музыкально, отличаются большой напевностью и своеобразным лиризмом. Даже знаменитые композиторы А. Вертинский и С. Рахманинов писали на стихотворения Северянина музыку.

Помимо классических жанров лирики, к которым часто прибегал в своем творчестве И. Северянин, он использовал и создавал собственные жанровые обозначения, такие как самогимн, октавы-фантазии, поэза, триоли, эгополонез и др. Кроме того, поэт часто работал с такими стихотворными формами как сонет и рондо, одновременно сочиняя неведомые искусству стихосложения формы (секста, перелив, миньонет, перекат, квинтина и пр). Он также пробовал себя в разных литературных направлениях, таких как романтизм, символизм, эгофутуризм и затем реализм.

Новаторство Северянина проявилось и в использовании им такого двухсложного стихотворного размера как ямб с пиррихиями на ударных стопах, который встречался раньше только в романсах. Ознакомившись с произведениями лирика, невозможно не обратить внимание на их образность и живописность: “день аლოსиз”, “ажурная пена”, “маки лиловеют”, “фиолетовое и голубое поле”.

В процессе создания своих произведений поэт ориентировался на вкусы эстетствующей петербургской публики. Он использовал прием пародии, лирической иронии. Но люди часто не могли различить, где у поэта проходит грань между иронией и лиризмом, между высмеиванием пошлости и самой пошлостью. За это поэта часто критиковали и высмеивали, не понимали истинный смысл произведений поэта и не воспринимали его творчество всерьез. Сам Игорь Северянин писал следующее: “Ведь я лирический ироник: ирония - вот мой канон”.

Ученые В. Терехина и Н. Шубникова-Гусева, размышляя о месте творчества Игоря Северянина в отечественной литературе, отмечали, что «поэзия Северянина ответила на вопросы своего времени и была

современна по содержанию и нова по своей форме, поэтическому мастерству, словотворчеству, ярко передавала диссонансы и контрасты своей эпохи» [Терёхина 2017: 94]. Действительно, в поэтическом языке поэта открылись новые способы словесного художественного обновления языка, отражающие самобытность и творческую свободу автора.

Невозможно представить эпоху серебряного века русской поэзии без трудов Игоря Северянина. Его словотворческие эксперименты привели к созданию новых литературных форм и образований в русском языке, многие из которых активно используются в речи и по сей день. В. Ходасевич называл Северянина «душой сегодняшнего дня» и замечал необычайную современность его поэзии [Терёхина и др. 2017: 220]. Оказавшись в эмиграции, как и другие советские писатели и поэты, И. Северянин был забыт. Для многих Северянин остается «поэтом-живописцем», как отозвался о нем В. Брюсов, и «поэтом с открытой душой», по признанию А. Блока. И сегодня критики и исследователи творчества И. Северянина утверждают несомненный вклад, который был внесен поэтом в отечественную литературу и языкознание.

Список использованной литературы

1. Айрапетова Э.Г. Стилизация как художественный прием в раннем творчестве С. Есенина // Университетские чтения – 2018. Материалы научно-методических чтений ПГУ. 2018. С. 6-10.
2. Витковская Л.В., Головченко И.Ф. Компаративистика, интертекстуальность и культурный трансфер в современном литературоведении // Университетские чтения – 2021. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2021. С. 58-66.
3. Демидов О. Избранное: Т.3. Журнал Homo Legens [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://magazines.gorky.media/homo_legens/2017/4/izbrannoe-t-3.html.
4. Костылева О.Б., Петренко А.Ф. Образ разбойника и поэта "странно-необычного" в прозе О.М. Сомова // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Пятигорск, 2018. С. 54-59.
5. Кузнецова Е.В. Поэтика И. Северянина и литературная пародия начала XX в. // Институт мировой литературы им. А.М. Горького Российской академии наук. - Москва, 2017.
6. Кузнецова Е.В. Трансформация поэтики литературы русского модернизма в доэмигрантском творчестве И. Северянина // Институт мировой литературы им. А.М. Горького Российской академии наук. - Москва, 2018.
7. Курегян Г.Г. Практический курс русского языка. Пятигорск, 2019. 151 с.
8. Мартьянов А. Шампанское в лилии. О русском Уайльде и его поэтическом королевстве. Независимая газета [Электронный ресурс]. - Режим доступа:

https://vk.com/away.php?utf=1&to=https%3A%2F%2Fwww.ng.ru%2Fng_exlibris%2F2017-12-14%2F14_916_lilia.html.

9. Орлова Н.А. Метатекстовый комментарий и его роль в поэтике комического в творчестве С. Довлатова // Университетские чтения – 2011. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск, 2011. С. 131-136.
10. Петренко А.Ф. Стилистическая организация текста как элемент сатирической поэтики в повести М.А. Булгакова "Собачье сердце" // Стилистика и культура речи. Межвузовский сборник научных статей. Пятигорск, 2000. С. 106-112.
11. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.
12. Петренко С.А. О текстообразующей функции лексического повтора: анафора и эпифора // Университетские чтения – 2020. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2020. С. 43-49.
13. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
14. Полетаев П.А. Неологизмы и окказионализмы Северянина [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://stihi.ru/2019/12/02/273>.
15. Терёхина В. "Я по-русски мечтаю..." : к 130-летию со дня рождения Игоря Северянина / Вера Терёхина, Наталья Шубникова-Гусева // Русская словесность. – Москва. – 2017. – № 6. – С. 93-100.
16. Терёхина В., Шубникова-Гусева Н. Игорь Северянин. - М.: Молодая гвардия, 2017. – 400 с.
17. Федотова И.Б. Воспитательный потенциал родного слова // Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2019. С. 181-186.
18. Федотова И.Б. Речевой портрет современного человека // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 201-205.
19. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-59

ХАРАКТЕР ЮМОРА В ТВОРЧЕСТВЕ Н.А. ТЭФФИ

Юмор и сатира, формирующиеся на протяжении нескольких веков и имеющие долгую историю, стали у писателей по всему миру способом выражения свободы и донесения до народа своих мыслей и переживаний.

В русской литературе конца XIX века – начала XX века юмор и сатира начинают развиваться в нескольких направлениях. Данные направления и течения связаны с выражением авторской позиции, борьбой за идеалы и свободу, критикой общественной системы тех времен [Абрарова и др. 2017: 14].

В отечественной литературе начала XX века происходят позитивные изменения, переосмысления принципа «смех ради смеха», которые способствуют неравномерному, но динамичному развитию основных функций советской сатиры [Абрарова и др. 2017: 14].

Формируются общества писателей-сатириков, которые сотрудничают с крупными сатирическими и юмористическими журналами, издаются сатирико-юмористические издания, публикуются тысячи юмористических фельетонов, печатаются сатирические романы, повести, рассказы, очерки и т.д.

Образцом выдающегося издания, объединяющим сатирическое и юмористическое, выступил журнал «Сатирикон» (1908-1914). В круг этого журнала входили талантливые и одаренные писатели, прозаики, журналисты, художники, которые обеспечили успешность не только «Сатирикону», но и русской сфере комического в целом.

Одним из представителей легендарного журнала, его ведущим автором, вместе с А.Т. Аверченко и Сашей Чёрным, юмористом и писателем была Надежда Александровна Тэффи (Лохвицкая) [Миленко 2018: 49]. Несмотря на то, что произведений самой Тэффи опубликовано в «Сатириконе» не так много, как произведений её коллег, других писателей, она становится известной по всей России, за рубежом, привлекая внимание к своему творчеству и новых читателей в журнал.

Следует упомянуть и тот факт, что Тэффи была не только прекрасным и талантливым прозаиком, но и великолепным

переводчиком и поэтессой. Из-под её пера вышло немало сборников стихотворений, а также переводов пьес с других языков на русский.

Произведения Надежды Тэффи, публиковавшиеся в «Сатириконе», писались в основном на бытовые, злободневные темы, редко на политические, благодаря чему и пользовались такой популярностью у русского народа. Работы Тэффи, своеобразные и выделяющиеся среди работ других писателей, стали востребованными у всех слоев российского общества, людей разных возрастов, вызывая у них самые разные эмоции.

Положительные отклики на свои произведения Надежда Тэффи получала не только от народного читателя, но и от своих коллег писателей, друзей, критиков, а также от царской и позже советской власти. Из воспоминаний разных писателей, таких как Ф.К. Сологуб, Саша Чёрный, М.М. Зощенко, И.А. Бунин, А.И. Куприн, А.Т. Аверченко, И.В. Одоевцева и других, мы узнаем, какой искренней, лучезарной, доброй и уникальным талантом была писательница. Сам Николай II был поклонником Тэффи и часто перечитывал её рассказы [Хуан 2019: 157].

От выбора псевдонима и до написания юмористических произведений, Тэффи подходила с иронией к любым проблемам и вопросам, будто с пренебрежением, постоянно отшучивалась. В результате такой жизненной и творческой позиции современники прозвали Надежду Тэффи «королевой русского юмора» [Ким 2021: 1347].

Свой путь «первой русской юмористки» Тэффи начала с написания первого сборника стихотворений «Семь огней» и двухтомника «Юмористические рассказы». Всего из-под пера писательницы вышло больше трёх десятков сборников.

Своеобразная философия Тэффи, парадоксальность её юмористических рассказов взбудоражили стереотипное сознание русского народа. Искромётный, интеллектуальный и остроумный юмор писательницы был новшеством и «глотком свежего воздуха» для читателей. Книги Тэффи «улетали» с полок магазинов, строки из её произведений знали наизусть, разбирали на цитаты, придумывали с ними анекдоты. Обыденные и повседневные темы рассказов Тэффи становятся узнаваемыми и понимаемыми читателями.

Основными целями, к достижению которых стремилась Тэффи в своих произведениях доэмигрантского и послеэмигрантского периодов, стали изменение мировоззрения людей, нахождение способа преодоления трудностей общества посредством юмора и смеха. Смех

сквозь грусть и печаль сквозь улыбку. Но именно за этими шутками и смехом скрывалось нечто большее и важное.

В сюжетах произведений Тэффи тесно переплетаются комическое и трагическое, умело заключенные писательницей в остроумные и оригинальные фразы и речевые обороты. Помимо того, что Тэффи была искренним и отзывчивым человеком, она обладала исключительным талантом в использовании стилистических ресурсов, в нахождении художественно-выразительных средств и своеобразных способов их применения. Сама писательница гордилась своими стилистическими способностями, своим языком, умением строить фразы так, как это умела делать только она.

Это отражается непосредственно в сюжетах произведений Тэффи, в изображении характеров героев её текстов, в речевых особенностях этих героев, в выражении, донесении смысла и настроения, заключенных в то или иное произведение [Усеинова 2018: 30].

Тэффи, одна из немногих среди писателей своего времени, кто выражала самые безобразные явления и стороны общества через призму комического, не обличая, но высмеивая такие человеческие пороки, как зависть, лицемерие, жадность и другие. Она будто видела людей насквозь с их разнообразной природой, психологией, мироощущением [Хуан 2019: 159].

Неповторимость произведений Тэффи обуславливается её особенными мироощущением и совершенно оригинальным взглядом на многие вещи, а также тем, что она обладала человечностью и доброжелательностью.

В своих произведениях, прежде всего, Тэффи показывает человека, объекта сатиры, как личность и его жизнь со всеми изъянами [Хуан 2019: 159]. Для Тэффи не был важен социальный статус человека, материальное не имело значение, когда под оболочкой прячется уродливое внутреннее «я» человека, его безобразная человеческая натура.

«Ибо смех есть радость, а посему сам по себе – благо». Спиноза. «Этика», часть IV. Положение XLV, схолия II.

Именно с цитаты из эпитафии «Этики» Б. Спинозы начинается первая книга «Юмористических рассказов». Для исследования и понимания характера юмора Надежды Тэффи проанализируем несколько юмористических рассказов писательницы, погружившись в её удивительный художественный мир.

В рассказе «Сезон бледнолицых» Тэффи добродушно высмеивает тех людей, которые в «летний сезон», словно по какому-то существующему закону, уезжают из своих душевных городов. В

основном это женщины с детьми и их домработницы, уставшие от круглогодичной суеты и работы. Горожане, в свою очередь, меняют свой «бледнолицый» город на «деревенскую прохладу». Но в прохладе ли дело? Или же в человеческой природе, требующей смены обстановки? Тэффи очень точно дала определение этому феномену – «странная блажь», которая не позволяет людям сидеть на месте, в своих домах, летом. «Если же мы не можем почему-то сдвинуться, то выгоняем, по крайней мере, жену с гувернантками».

Действия людей в рассказе «Сезон бледнолицых» нелепы, несуразны, необъяснимы. Например, в театры с «особым репертуаром» женщины приходят в невообразимо больших шляпах, на которые Тэффи сделала особый акцент. Эти шляпы становятся с каждым разом только больше, закрывая собой весь вид на сцену остальным зрителям. Или же ситуация с дощечками и неуместными надписями на них в Зоологическом саду, сравнение поведений провинциала и опытного человека в театре. От первых строчек и до последних – про «красноносого» гражданина, принявшего тюленя за рыбу и требовавшего сварить из неё уху, рассказ вызывает недоумение.

Действия персонажей не поддаются логике, пробуждая смех у читателей. Ирония и актуальность рассказа заключается в том, что почти каждый читатель и сегодня может узнать в «бледнолицем» горожанине себя.

В другом рассказе Тэффи «Проворство рук» мы можем наблюдать свойственные Тэффи жалость и сочувствие своим героям. Используя свой лёгкий и ненавязчивый юмор, писательница показывает разностороннюю сущность и душу русского человека. И через неуверенного в себе, бедного, «облезлого» фокусника, и через бойких зрителей, злобно настроенных против факира, Тэффи высмеивает человеческие страхи и пороки.

Особую и центральную роль во многих произведениях Тэффи играет образ «маленького человека» [Усеинова 2017: 27]. Обычно это несчастный и бессильный человек, обремененный своим существованием и своей жалкой жизнью. И снова Тэффи выдвигает на передний план чувства человека, не связывая его судьбу с его социальным статусом.

Так, тема «маленького человека» хорошо раскрывается Тэффи в рассказе «Даровой конь». Оптимистичные действия и поступки главного героя – Уткина кажутся смешными и забавными. Но всё же образ несчастного главного героя навеивает печальные и унылые мысли, порождает жалость и сострадание.

Из-за трудного положения судьба мелкого провинциального чиновника складывается трагично. Из-за нереализованных и разрушенных мечтаний, «неудачного» выигрыша, конфликтов с начальством и окружающими, постоянных волнений и переживаний у героя рассказа возникают мысли о своей ничтожности и никчемности, и он размышляет: «Что я теперь? – думал он, уткнувшись в подушку. – Разве я человек? Разве я живу?» [Усеинова 2017: 28].

За несуразными, смешными, на первый взгляд, неловкими юмористическими историями Тэффи скрываются сострадание, сочувствие к героям своих произведений, к читателям, ко всем людям. Сюжеты произведений Тэффи всегда были, есть и будут актуальны у читателя. Они будто бы дотрагиваются до самых сокровенных уголков души, вызывая искренние улыбку и смех, но оставляют после себя оттенки легкой грусти и печали.

Список использованной литературы

1. Абларова В.Н., Валиева Л.Х. Русская эмигрантская сатира. Основные мотивы творчества Тэффи // Вестник научных конференций. – 2017. – № 1-3 (17). – С. 14-15.
2. Ким Ю.В. Тэффи: роль псевдонима в перцепции женского творчества русского модернизма // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Том 14. - № 5. – С. 1346-1350.
3. Миленко В.Д. Нечто вроде лекции о юморе: Неизвестная рукопись А.Т. Аверченко // Гуманитарная парадигма. – 2018. – № 4 (7). – С. 48-63.
4. Орлова Н.А. Метатекстовый комментарий и его роль в поэтике комического в творчестве С. Довлатова // Университетские чтения – 2011. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск, 2011. С. 131-136.
5. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Функционирование жанра смешной истории / байки в творчестве С. Довлатова // Университетские чтения – 2016. Пятигорск, 2016. С. 46-51.
6. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
7. Петренко А.Ф. М.А. Булгаков и М.Е. Салтыков-Щедрин: к проблеме типологии сатиры // Евразийская лингвокультурная парадигма и процессы глобализации: трансфер культур, русско-кавказские связи. Материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 79-83.
8. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
9. Петренко А.Ф. Сатира М. Булгакова в контексте русской литературы 1920-х годов // Университетские чтения-2008. Пятигорск, 2008. С. 279-283.
10. Петренко А.Ф. Смеховой мир Михаила Булгакова: проза 1920-х годов. Пятигорск, 2017.

11. Петренко А.Ф., Беккаревич М.А. Ранние пьесы А.В. Вампилова: поэтика жанра // Университетские чтения – 2018. Пятигорск, 2018. С. 99-103.
12. Петренко А.Ф., Лазаренко Т.В. Гротескный эксперимент в смеховом пространстве новелл Михаила Веллера // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 2-2 (68). С. 46-49.
13. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.
14. Усеинова Э.У. Образ маленького человека в интерпретации Н.А. Тэффи (на материале рассказа «Даровой конь») // Научный журнал. – 2017. – № 8 (21). – С. 27-29.
15. Усеинова Э.У. Функции детали в произведениях Н.А. Тэффи // Филология: научные исследования. – 2018. – № 4. – С. 29-34.
16. Федотова И.Б. Воспитательный потенциал родного слова // Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2019. С. 181-186.
17. Федотова И.Б. Речевой портрет современного человека // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 201-205.
18. Хуан Сяоминь. Рассказы Тэффи в зеркале эстетики безобразного // Новый филологический вестник. – 2019. – № 1 (48). – С. 154-165.
19. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.
20. Petrenko A.P., Petrenko S.A. Humorous mysticism as a base of Bulgakov's grotesque model in the story "Diaboliad" // Middle East Journal of Scientific Research. 2013. Т. 15. № 4. С. 595-600.
21. Petrenko A.P., Petrenko S.A. Slapstick comedy functions in M. Bulgakov's novel "The Master and Margarita" // Middle East Journal of Scientific Research. 2013. Т. 18. № 7. С. 887-891.
22. Petrenko A.P., Petrenko S.A., Fedotova I.B. Influence Of N. Gogol's And M. Saltykov-Shchedrin's Satire On Michail Bulgakov's Prose // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. 2017. Т. 6. № 1. С. 20-28.

Е.А. Николенко

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»

e-mail: ekaterina.nikolenko.a@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВА Н. В. ГОГОЛЯ В ШКОЛЕ

На данный момент большая часть дискуссий посвящена проблеме литературного преподавания. В данной статье будут освещены отдельные вопросы, связанные как с трудностями образовательной деятельности учителя-словесника в целом, так и с трудностями интерпретации жизни и творчества Н.В. Гоголя в современной школе.

На сегодняшний день самой актуальной проблемой является нежелание учащихся читать произведения, не говоря уже об исследовании самой биографии автора, которая играет большую роль в интерпретации и осознании произведений. Проблема отторжения классики школьниками присутствовала всегда, но в последние годы происходит непринятие книг в целом, они стали заменяться технологиями, играми, платформами, которые, по воззрению «нового» поколения, приносят намного больше полезного в их жизнь. Это связано в первую очередь с падением значения культуры в обществе, отсутствием жёсткости общепризнанной системы ценностей, то, что было актуально два-три года назад, в данный момент, всецело обесценено и не играет для большинства молодых людей практически никакой роли.

На снижение внимания и интереса к чтению, безусловно, воздействовало развитие Интернета. Подростки замещают привычные и правильные формы слов и выражений упрощенными, абсолютно не надлежащими литературной норме, формами. Исходя из этого, перед учителем-словесником возникает проблема достаточно сложная – продемонстрировать школьнику значение и красоту художественных произведений и их языка, научиться чувствовать, понимать и воспринимать и вдумываться в слово.

Из заявления Научного совета филологического факультета МГУ хочу привести надлежащую цитату: «Резко, на порядок упал уровень преподавания русской литературы, уровень ее знания, уровень ее эмоционального, ценностного, культурно-психологического воздействия на учащихся, фактически лишенных возможности осмыслить литературную культуру прошлого». [Белкина 2012: 2-3].

Последнее время ключевым в образовании стало слово «результат». К сожалению, на сегодняшний день, из-за введения

новых стандартов образования, главная задача учащихся заавтоматизировать собственные познания для получения неплохого рейтинга, собственно, что выбивает из урока самое ключевое: чтение художественного текста и его осмысление.

Лев Соломонович Айзерман, заслуженный педагог РФ, наставник русской словесности, кандидат педагогических наук, утверждает, что результат, который настоятельно требует от нас система образования, не сходится с истинным смыслом деятельности учителя-словесника. А смысл, как мы все знаем, заключается в том, чтобы посодействовать учащемуся выучиться автономно, но при этом довольно деликатно и углубленно воспринимать художественный текст, грамотно и убедительно высказываться по данному поводу, и – что немаловажно, – получать от этого удовольствие. Это достаточно непростая задача, принимая во внимание, что итог познания ныне воздействует не только на балл учащегося и его последующие способности, но и на заработную плату учителя. «Зарплатой всегда недовольны те, кто привык работать по старой схеме, не отвечая за результат». [Айзерман 2012: 2].

При этом слова «результат» и «качество» последнее время используются как синонимы, но в практике это не так.

Все мы знаем, что ученик, читая и обсуждая прочитанное, не элементарно усваивает информацию, а со-размышляет, со-переживает, пускай на мельчайшую долю, но растет – и как читатель, и как человек. И самое главное в преподавании литературы видеть то, чему он научился.

Говоря о проблемах преподавания, невозможно не упомянуть о значительном снижении уровня успеваемости, особенно это касается письменных работ у учеников. Учащиеся стали думать довольно примитивно, не вдумываясь в проблему и ее суть, исходя из этого среднее сочинение на предложенную тему, созданное за урок, занимает максимум половину странички в 6 классе. Что касается чтения, то сейчас уровень детей, полностью прочитавших произведение, значительно снижен. Данный процент не позволяет педагогу проводить полноценный разговор в рамках урока, потому что дети не знают элементарного сюжета и героев, не говоря уже об образности и выразительности слова.

Следующая немало важная проблема – это память учеников. Ребята, читая произведения, забывают не только автора, но и самих героев, путают сюжетные линии, что так же вносит свою лепту в литературное образование, это касается, в том числе и тех, кто с легкостью читает тома романа «Война и мир». Мы связываем это с

тем, что вся информация теперь хранится на просторах интернета и доступна для нас в любое время. Дети не считают необходимым учить что-то, расширять свои знания, потому что есть Интернет. И, к сожалению, находя материалы, ученик не в состоянии правильно сориентироваться и выбрать необходимый именно ему, он абсолютно не различает главное и второстепенное, что в очередной раз доказывает неумение работать с текстом.

Среди учеников крайне редко встречаются те, кто способен читать досконально, вдумчиво, обращая внимание на детали, прокручивание страничек в электронном носителе и беглое чтение сегодня - это показатель того, что ученики «читали». [Белкина 2012: 2].

Невозможно не упомянуть о диссонансе, который возникает между тем как выглядит сегодня преподавание литературы «теоретически», то есть в программах, отчётах, методических пособиях, – и тем, что происходит на уроках в действительности. Если посетить любой открытый урок учителя, а после невзначай войти в класс на обычный урок, вы, без сомнения, ощутите разницу. Дело в том, что на уровень урока влияет не только готовность учеников, но и расположенность самих учителей к работе. Уроки учителями проводятся зачастую неполные, часто «с закрытыми глазами». Аргументы просты - это, действительно, маленькая зарплата и большое количество документальной и часовой нагрузки.

Сегодня учителя-словесники работают в непростых условиях. Надеемся, что ситуация будет меняться к лучшему, и это возможно, но только если в этом будут заинтересованы и дети, и учителя. Учитель разжигает огонек и поддерживает его, ища бревнышки для его поддержания вместе с учениками.

Рассмотрев некоторые проблемы в преподавании литературы в современной школе, предлагаем остановиться на том, как преподают ученикам жизнь и творчество одного из самых загадочных писателей XIX века Н. В. Гоголя и с какими проблемами сталкивается педагог-словесник.

В процессе долголетней практики преподавания творчества Н.В. Гоголя в школе в разные годы и для разных учебных заведений сформирован перечень основных его работ: "Ночь перед Рождеством", "Страшная месть", "Тарас Бульба", "Ревизор", "Мертвые души" и "Шинель". А романы "Тарас Бульба" и "Мертвые души" - постоянные произведения школьных программ. [Гуковский 1966: 266].

Произведения Николая Васильевича Гоголя активно существуют в духовной жизни нашего времени. Их читают, по их сюжетам ставят спектакли и снимают фильмы. Для Н.В. Гоголя понятие «писатель»

очень узко. Это человек, открывший все смешные, печальные, драматические стороны судьбы России и ее будущего. Поэтому необходимо обязательное изучение Н.В. Гоголя в современной школе.

К изучению творчества Н.В. Гоголя в школах подходят поэтапно. В том числе и знакомство с биографией писателя протекает дозировано, в подготовке урока учитывается возраст учащихся и их способность к восприимчивости. В школе изучаются только главные сведения о жизни и творчестве Н.В. Гоголя, которые помогут лучше передать его произведения, его душевное состояние. Большинство школьников обладают образным мышлением, поэтому четко проектируют это в собственном сознании. Таким образом, возникают спорные вопросы, например: нужно ли информировать учащихся о легенде смерти писателя Н.В. Гоголя? Данный вопрос остается открытым. [Браже 2001: 33-34].

Сегодня Гоголь в школе представлен как разоблачитель и сатирик, жертва социологического поверхностного отношения. К сожалению, весь пласт религиозных и нравственных идей, пронизывающих его творчество, остается за пределами школьного изучения.

Истина Гоголя заключается в открытии настоящей причины нравственного зла в мире и пути ее искоренения. Временами кажется, что мир Гоголя, базирующийся на любви, наивен, но задавались ли вы вопросом, к чему привел бы другой?! Автор постиг природу зла, что позволяет ему обогатить собственные произведения, и нам необходимо отыскать верный путь к тайне его произведений искусства.

В школе важен методологический подход к его творчеству без стереотипов и предрассудков, а это большая работа, которую должен сделать педагог. К слову, не каждый педагог может передать всю суть гоголевской проблемы, его духовной драмы, его постоянных переездах в поисках себя через его произведения.

Первое знакомство происходит в 5-ом классе. «Вечера на хуторе близ Диканьки – книга, передающая краски, предания, мелодии, красоту Украины, ее природы, людей. Мечтание тут вблизи с правдой, реальное с воображением. На близком к реальности фоне случается неопишуемая мифическая история. Дети чутко воспринимают изящный, поэтический мир природы, знакомятся со старинными народными песнями. Фантастика у Гоголя выражает представления самого народа, его веру в сверхъестественные существа. Цель анализа данных повестей – поспособствовать ученикам в составлении целостного представления о природе авторского слова.

В седьмом классе мы учим детей исторической теме. Автор искусно изобразил героический образ народа в повести «Тарас Бульба». В этом возрасте дети отыскивают близких им персонажей, образы, интонации. Поэтому при изучении произведений важно, чтобы учащиеся обращали свое внимание на авторскую оценку персонажей и событий была. Чтобы держать читателя активным, учителю необходимо найти такие способы, чтобы произошло духовное обогащение учеников.

Судьбы героев раскрываются в единстве с народным движением, в своих героях писатель воплотил наилучшие черты национального русского характера. «Тарас Бульба» - одно из самых великолепных житейских произведений русской художественной литературы, позволяющее продолжить беседу с детьми о русских святых, праведниках, былинных богатырях.

Голосом совести России 19 века была беллетристика. «Ревизор» или «Мертвые души» - это эталоны подлинной литературы. Автор рассматривает алчность, дерзость, хвастовство, или ничтожество. [Гуковский 1966: 266].

Изучение «Ревизора» в восьмом классе подразумевает усложнение обликов эстетической работы учеников. Обращаясь к драматургии, Гоголь вступает в живой диалог с читателем, мнением которого он дорожил. По словам Гоголя, в пьесе есть один положительный персонаж: смех, а настоящий ревизор, который маячит в конце последнего действия – это человеческая совесть. Остальные персонажи – это страсти или влечения, живущие в нашей душе. [Звенияцкий 2007: 303].

В 9 классе самые актуальные становятся вопросы исторической связи искусства с жизнью, причинно-следственного рассмотрения произведений искусства в определенной эпохе. Одним из его достояний считается лиризм. «Мертвые души» - произведение антикрепостническое, полное глубоких симпатий к русскому народу и веры в его величавое будущее. И вместе с тем, это поэма, ставящая вопросы о целях и смысле жизни, о гуманности и основах морали, здесь нужна гибкость и составителям школьных программ, и учителям. Рекомендую при изучении поэмы включить «экскурсию», организованную учащимися, где каждый ученик представляет своего «чиновника». Данный подход только увеличит внимание учащихся к прочтению произведения.

Дополнительный обзор педагога требует проблемы происхождения жанра "Мертвые души". Для этого произведения

необходимо привлечь обложку к первому изданию стихотворения, которую написал сам Гоголь.

Обложка прекрасно раскрыла центральную идею Гоголя. Черной силе "мертвых душ" противостояло светлое, а именно, мечта о счастливом и свободном русском человеке. [Машинский 1982: 256].

Главным, при современном прочтении творчества Гоголя, является принцип историзма, который позволяет объективно расценить произведение, рассмотреть его в рамках времени, перевести юного читателя в прошедшее, именно, что предохраняет значение до наших дней. Данным образом, прошедшее выступит как момент развития нашего времени, а наше время – как звено в бесконечной цепи от прошлого к будущему.

Когда мы говорим о «современном прочтении» Гоголя, то имеем в виду особую универсальность произведения. Когда ученики или родители говорят, что классика Гоголя трудна, в частности, что ее нужно сокращать в школьном курсе, утверждая при этом, что эти книги подходят для чтения только в осознанном возрасте, ошибаются. В случае если мы не задумаемся над его творчеством в школьные годы, то не обратимся к нему никогда. Довольно принципиально посодействовать школьнику воспринять «взрослое» искусство в соответствии с его возрастными способностями. Нужно помочь детям увидеть, что искусство – «письмо» долговременного воздействия, что «перечитывая» его в разном возрасте, возможно, вычленим всякий раз различное и важное для любого возраста.

Благодаря произведениям Гоголя учитель может пробудить в школьнике интерес к чтению, разжечь желание читать и понимать.

В наше время можно найти громадное множество книг, статей, заметок, приуроченных к исследованию творчества Н.В. Гоголя, однако, большинство из них трудны для понимания учащихся, вследствие этого учитель должен подбирать ту работу, которая будет легка в понимании и изучении, чтобы учащийся заинтересовался творчеством писателя. Подать произведение, так, чтобы учащиеся поняли смысл произведения, то, что как раз желал донести до него беллетрист.

Список использованной литературы

1. Айзерман Л.С. Литература в старших классах. Уроки и проблемы. – М.: Просвещение, 2002.
2. Айзерман Л.С. Педагогическая непоэма. Есть ли будущее у уроков литературы в школе? – М.: Время, 2012. – Режим доступа:

- <https://www.litmir.me/br/?b=203258&p=1>
3. Айзерман Л.С. Результат и качество. – Режим доступа: <https://magazines.gorky.media/znamia/2013/8/rezultat-i-kachestvo.html>
 4. Белкина В.А. Кого, чему и зачем мы учим? – Режим доступа: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_21_453
 5. Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы. Учебник для студентов пед.вузов/О.Ю.Богданова, С.А.Леонов, В.Ф.Чертов; под ред. О.Ю.Богдановой. –М.: Просвещение,2000 – Режим доступа: <http://www.lit-mp.ru/materials/bogdanova/bogdanova.html>
 6. Браже Т.Г. Изучение биографии и личности писателя// Пособие для учителя: К учебнику и хрестоматии «Русская литература XIX века» 10 кл. / Под ред. Г.Н. Ионина. – М., 2001. – С. 31-41.
 7. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе (Методологические очерки о методике.) М.-Л.: Просвещение, 1966. – 266 с. – Режим доступа: https://scepsis.net/library/id_2556.html
 8. Литература: Учеб. для 7 кл. общеобразоват. учеб. заведений с рус. яз. обучения / В.Я. Звоняцкий, О.Н. Филенко. – К.: Освіта, 2007. – 303 с.
 9. Машинский С.И. О великой поэме Гоголя// Гоголь Н.В. Мертвые души: Поэма / Предисл. С. Машинского. – М.: Просвещение, 1982. – 256 с. – Режим доступа: https://a4format.ru/pdf_files_bio2/4c4ad129.pdf
 10. Методика преподавания литературы: учебное пособие под ред.З.Я. Рез. – М.: Просвещение,1990. – 223 с. – Режим доступа: https://vk.com/doc3260116_603750103?hash=92e3a43dd58dd55c94&dl=d29e05f9eal1e8b5ed
 11. Орлова Н.А. Реализация обучающего и воспитательного потенциала русского танца в преподавании русского языка как иностранного // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2015. С. 129-132.
 12. Орлова Н.А., Агоева Ю.В. Игровые технологии в обучении детей-билингвов // Русскаяязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы X Международной научно-методической конференции. 2018. С. 83-87.
 13. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
 14. Петренко А.Ф. Сатира М. Булгакова в контексте русской литературы 1920-х годов // Университетские чтения-2008. Пятигорск, 2008. С. 279-283.
 15. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Комизм характеров в фельетонах М.А. Булгакова // Университетские чтения – 2021. Ч. 6. Пятигорск, 2021. С. 170-175.
 16. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.
 17. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Характер гротеска в повести М.А. Булгакова "Дьяволиада" // Научные исследования в сфере гуманитарных

- наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 134-140.
18. Петренко С.А. Лексический повтор как феномен прозаического художественного текста // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Пятигорск, 2020. Т. 1. № 1-1. С. 199-207.
 19. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
 20. Петренко Т.Ф. Функции визуализации в литературных текстах // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2014. № 2. С. 172-176.
 21. Федотова И.Б. Русские народные песни как этнопедагогический ресурс воспитания // Евразийская лингвокультурная парадигма и процессы глобализации: трансфер культур, русско-кавказские связи. Материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 113-119.
 22. Федотова И.Б. Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях // Вестник ПГЛУ. 2-11. № 3. С. 294-299.
 23. Федотова И.Б., Айрапотова Э.Г. Русская словесность: от теории к практике. Пятигорск, 2020.
 24. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
 25. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 84-89.
 26. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.
 27. Petrenko A.P., Petrenko S.A. Humorous mysticism as a base of Bulgakov's grotesque model in the story "Diaboliad" // Middle East Journal of Scientific Research. 2013. Т. 15. № 4. С. 595-600.
 28. Petrenko A.P., Petrenko S.A. Slapstick comedy functions in M. Bulgakov's novel "The Master and Margarita" // Middle East Journal of Scientific Research. 2013. Т. 18. № 7. С. 887-891.
 29. Petrenko A.P., Petrenko S.A., Fedotova I.B. Influence Of N. Gogol's And M. Saltykov-Shchedrin's Satire On Michail Bulgakov's Prose // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. 2017. Т. 6. № 1. С. 20-28.

Д.С. Пога
Государственное бюджетное
общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 531
Красногвардейского р-на г. Санкт-Петербурга
e-mail: dpoga@yandex.ru

СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В.ТОКАРЕВОЙ)

В современной методике обучения иностранным языкам важную роль играет такой базовый вид речевой деятельности, как чтение, воспроизводящее одну из форм реального общения. Для полноценного погружения в художественный текст на другом языке нужно обладать не только основными знаниями лексики и грамматики, но и понимать культурные и исторические контексты, присутствующие в произведениях. При изучении литературы на иностранном языке могут возникнуть определенные трудности, связанные со спецификой языка. В связи с этим представляется целесообразным изучение на занятиях по РКИ текстов небольшого объема, не перенасыщенных сложными лексическими и синтаксическими конструкциями.

Данная статья посвящена особенностям изучения современной русской литературы на занятиях по русскому языку как иностранному на примере произведения В.Токаревой. В представленном материале рассмотрена проблематика преподавания чтения на занятиях по РКИ, обозначены методы работы с текстом. В качестве рабочего материала предложен отрывок из рассказа В. Токаревой «Здравствуйте». Творчество этой представительницы современной женской прозы отличает кинематографичность, являющаяся «одной из доминант идиостилевого развития литературы XX века» [Размашкин 2001: 6]. Большое количество токаревских произведений малой и средней форм было экранизировано, хотя языковая выразительность манеры писательницы и непереводаема в визуальный ряд при всей выигрышности событийной фабулы. Короткие предложения, фиксирующие события, лаконичность использованных формулировок и доступный для понимания язык составляют особенности авторского стиля и манеры художественного слога писательницы. Подобный нарратив, с нашей точки зрения, будет актуален и интересен для студентов-иностранцев продвинутого уровня изучения языка. После отрывка приводятся речевые упражнения, сопровождающие чтение текста с учетом предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работ.

По мнению Л.С. Журавлёвой и М.Д. Зиновьевой, обращение к

литературе в процессе обучения «стимулирует мыслительную деятельность, формирует эстетический вкус, повышают речевую культуру, развивает чувство языка, расширяет словарный запас обучающихся» [Журавлева и др. 1984:5]. Однако исследователи отмечают и возможные различные трудности при чтении художественного текста, связанные с наличием подтекста, нестандартностью построения художественного произведения, использованными выразительными средствами.

В связи с этим художественный текст необходимо подбирать исходя из уровня языковой подготовки, возраста, желаний, интересов, психологических особенностей учащихся. Учитывая эти критерии, преподаватель сможет вызвать познавательный интерес к чтению и посредством этого вида речевой деятельности предоставить ценные сведения о стране изучаемого языка и о его носителях. «Использование на уроке оригинальных текстов вводит обучающихся в реальную жизнь языка» [Кулибина 2008: 5]. Произведения современных авторов, с нашей точки зрения, больше доступны для восприятия учащихся, поскольку пишутся на современном языке, являющимся предметом изучения, и способствуют усилению интереса к чтению. Можно сделать вывод, что принцип целесообразности будет основным при отборе художественных текстов.

Изучающее чтение является одним из главных видов чтения на занятиях РКИ. С помощью него происходит критическое осмысление всей содержащейся в тексте информации. Это вдумчивое и неспешное чтение, которое предполагает целенаправленный анализ содержания текста и его полноценное осознание. Перед началом работы необходимо снять возможные страноведческие трудности, дав необходимую информацию, например: биографическую справку о писателе, сведения о людях и событиях, фигурирующих в тексте, лингвострановедческие понятия. Далее нужно снять лексико-грамматические трудности и поработать с незнакомыми словами, объясняя их значения.

Предтекстовые упражнения должны заинтересовать читателя и способствовать моделированию фоновых знаний. Это стадия вызова, поскольку этап ориентирован на выявление и активизацию личного опыта учащихся, их знаний, ассоциативного мышления.

Притекстовые задания моделируют естественную деятельность читателя. С одной стороны, упражнения на данном этапе ориентируют учащихся на коммуникативную установку, а с другой стороны, направляют их на формирование конкретного умения.

С помощью *послетекстовых* упражнений проверяется точность и

глубина понимания прочитанного текста. Учащиеся могут высказать свое понимание прочитанного, представить собственное мнение о тексте. Предполагается расширение культурного фона с помощью включения текста в более широкий контекст. Также можно расширить представление об авторе, указав основную информацию о его вкладе в литературу или особенностях творчества. К послетекстовым заданиям можно отнести дискуссии по тексту, резюме.

Выделяют следующие этапы работы с текстом:

1. Снятие страноведческих трудностей.
2. Снятие лексических и грамматических трудностей.
3. Собственно чтение текста.
4. Аудиторная работа: устные ответы на вопросы по прочитанному тексту, пересказ по составленному дома плану и т.д.
5. Выход в письменную речь [Крючкова и др. 2014: 336].

Обращение к произведениям современной русской литературы возможно и будет наиболее актуально для учащихся на продвинутом этапе обучения РКИ, так как любой текст представляет собой негетогенное многоуровневое образование со сложным лексико-грамматическим компонентом. Разберем некоторые нюансы на примере отрывка из рассказа В. Токаревой «Здравствуйте!».

«Я – красивая женщина. Почти красавица. Натали Гончарова. Как говорил мой бывший муж: таких сейчас не делают. Однако мои повышенные внешние данные не помешали мужу отъехать в Израиль. Ему захотелось на историческую родину. А я осталась на своей исторической родине, в Теплом Стане, в двухкомнатной квартире, с дочкой на руках, с зарплатой двести рублей в месяц. Вот тебе и Натали Гончарова. Никому не нужна вместе со своими покатыми плечами. Да и мне никто не нужен. Все силы ушли на выживание. Он звал с собой, это правда. Но я не могу думать и разговаривать на чужом языке. Не могу жить в затянувшихся гостях.

В Палестинах муж долго не задержался. Все же он родился и воспитывался в русской культуре и, оказавшись на земле обетованной, почувствовал себя русским интеллигентом и переехал в Америку. В свободную страну. Но и в Америке ему чего-то не хватало. Такой уж он был особенный человек, склонный к томлению.

Если бы можно было как в прошлом веке: свободно перемещаться по миру и жить где хочешь и сколько хочешь. Как Гоголь, например. Захотел поработать в Италии – поехал на восемь лет. Или Тургенев во Францию. Но это время в прошлом. И в будущем. А в семидесятых годах двадцатого века билет выдавали в одну сторону. Как на тот свет. И в результате я – одинокая женщина.

Одинокая женщина как бы выключена из розетки. Обесточена. От нее ни тепла, ни света. Общество зябнет. Но самый большой ущерб обществу – это мужчина-бездельник. Выгнать бездельника невозможно, поскольку общество гуманное, безработицы нет. Это тебе не Америка.

Я работаю на телевидении, занимаюсь учебной программой. Программа непопулярна, но ее все равно надо делать и выпускать в срок.

Вчера приехали брать интервью у старенького академика. И когда поставили свет, выяснилось: что-то не в порядке со светом, надо бежать за электриком в ЖЭК, а электрик тоже бездельник, в ЖЭКе его нет и когда придет – никто не знает. Я моргаю. Готова сквозь землю провалиться. Но земля держит, и я стою. А старик смотрит. У него пропало утро, которым он так дорожит. У него все утра на счету. Все утра золотые. А оператор Володя стоит себе в своих двадцати пяти годах с синими глазами, со жвачкой во рту, с бестолковой камерой, с тяжелым ремнем на плоском животе. «Ото и тильки», – как говорила моя мама; в переводе на русский: «Только и всего».

В качестве предтекстовых заданий можно попросить вспомнить этимологию слова «здравствуйте», попробовать предположить, с чем могут быть связаны последующие события, если отталкиваться от заглавия. Также насыщение текста фамилиями классиков располагает к краткому экскурсу в «Золотой век» литературы или же к пояснению, кем была Наталья Гончарова (можно использовать стихотворение А.С. Пушкина «Мадонна»), и почему сравнение именно с ней выбрала писательница. Поскольку в тексте фигурирует аббревиатура ЖЭК, то нужно ее расшифровать для снятия затруднения при понимании слова, сказать о функциях этого учреждения, его роли в жизни русских людей и их отношении к нему. Такого рода задания облегчают восприятия текста и способствуют расширению знаний о реалиях, с которыми сталкиваются граждане России.

В качестве притекстового задания можно обратиться к названиям стран, перечисленных в тексте (Израиль, Америка, Франция, Италия.) и предложить студентам образовать от них наречия с приставкой *по* или попросить сказать, как будут называться национальности. Актуальным будет поиск и определений значений слов «обетованная», «интеллигент», «гуманное», «фольклор», «бездельник». Можно задать вопрос, касающийся понимания событий прошлого нашей страны, например, что значит эта фраза: «*А в семидесятых годах двадцатого века билет выдавали в одну сторону?*» или фразеологизм «как сквозь землю провалиться». Также можно предложить студентам предлагается разбить текст на смысловые части или найти ответы на вопросы, например, «Где работает героиня?», «К кому приехала брат

интервью?», «Как звали оператора?» и др.

Завершающим этапом может стать пересказ описанной ситуации с академиком с последующим выходом в коммуникацию. Так же можно организовать дискуссию по высказыванию героини: *«Но я не могу думать и разговаривать на чужом языке. Не могу жить в затянувшихся гостях»*. Приводить доводы за и против подобной позиции. Не менее интересным представляется работа с характеристикой Америки и ее культуры глазами героини и проведение аналогии с оценкой своим народом этой страны и ее жителей. Также можно высказать отношение к героине и объяснить, какие черты характера проявились в этом отрывке. Нельзя забывать, что полноценным восприятием художественного текста будет считаться сочетание понятийного уровня с уровнем представлений. В процессе чтения словесные образы, представляющие собой единицы художественного текста, преобразуются в слуховые, зрительные и др., поэтому целью преподавателя является пробуждение творческой активности читателя. Нужно предлагать учащимся описывать возникающие в воображении картины, так, например, создать портрет героини рассказа Токаревой или описать обстановку в телестудии.

Итак, задачей преподавателя, приобщающего студентов к русской, в частности, современной русской литературе, является активизация знаний и умений обучающихся, направление читательской деятельности и снятие затруднений. Корректная и грамотно выстроенная на всех этапах работа с текстом помогает читателям-инофонам осмыслить художественное произведение на всех уровнях восприятия, извлекать из слова скрытые смыслы, увидеть заложенный потенциал и идею.

Список использованной литературы

1. Журавлева Л.С. Обучению чтению (на материале художественных текстов) / Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева. – М.: Русский язык, 1984. – 5с.
2. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб.пособие / Л.С. Крючкова, Н. В. Мошинская. – 5-е изд. – М.: ФЛИНТА : Наука, 2014. – 480 с. – (Русский язык как иностранный)
3. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов: пособие по обучению чтению художественной литературы. – СПб.: Златоуст, 2008. – 96с.
4. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
5. Размашкин, И. Ю. Кинематографичность идиостиля Ю. Н. Тынянова: Композиционно-синтаксический аспект: автореф...канд. фил. наук. 10.01.01 / Игорь Юрьевич Размашкин. – СПб., 2001. – 18с.
6. Токарева В.С. Здравствуйте. – М.: АСТ, 2009.-1с.

К.С. Портнова
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Пятигорский государственный
университет»
e-mail: arzumanova.k.s@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭКРАНИЗИРОВАННЫХ РУССКИХ СКАЗОК НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ РКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

На сегодняшний день перед филологами-русистами стоит задача – разработать современные методики в преподавании русской литературы для иностранных учащихся. И в данной статье предлагается рассмотреть методику преподавания русской литературы при помощи экранизированных русских народных сказок, которые, в свою очередь, помогут сформировать коммуникативную компетенцию студентов. Почему данный материал является актуальным при изучении русской литературы?

Использование фольклорных произведений на уроках русского языка как иностранного на начальном этапе обучения весьма актуально по ряду причин. Перечислим их.

Во-первых, в подобных произведениях как нигде точно описана культура русского народа (русский традиционный быт, русская традиционная одежда, изобилие пословиц и поговорок, а также средств художественной выразительности), при помощи которой иностранные учащиеся будут иметь возможность приобщиться к культуре страны изучаемого языка, смогут познакомиться с языковыми реалиями России при помощи современных, интерактивных форм обучения.

Во-вторых, русские экранизированные сказки характеризуются наличием вербального текста, который можно использовать в качестве учебного – для отработки нового лексического и грамматического материала.

В-третьих, изучение подобных ресурсов на занятиях с иностранными учащимися позволяют расширить словарный запас учащихся, ведь там встречается множество новых слов и выражений, которые помогают пополнить словарный запас.

В-четвертых, с помощью экранизированного материала можно закрепить навыки использования в речи определенных лексических единиц.

И, наконец, работа с фольклорными произведениями на уроках РКИ способствует созданию благоприятного психологического климата в группе, снятию психологической нагрузки, поддержанию интереса к изучению русского языка и повышению мотивации к учебно-воспитательному процессу. Однако использование подобного материала на занятиях с иностранными учащимися еще не было глубоко изучено и описано в науке, поэтому целью данной статьи является проанализировать возможности использования экранизированных русских сказок на практических занятиях РКИ, которые помогут сформировать коммуникативную компетенцию учащихся.

Формирование коммуникативной компетенции при изучении русского языка у иностранных учащихся будет происходить эффективнее в том случае, если помимо традиционных форм обучения, будут использоваться и интерактивные. Следует отметить, что важное место в системе обучения иностранных филологов-русистов занимают курсы русской литературы, истории, устного народного творчества. А, поскольку любое произведение устного народного творчества можно рассматривать как часть культуры народа, то, просматривая экранизированные русские сказки, иностранные учащиеся могут глубже познать его культуру, быт, традиции, мировоззрение. Именно они помогают сформировать компетентные знания в перечисленных науках, отсюда следуют, что изучение художественных текстов, в том числе фольклорных, играют важную роль в формировании коммуникативной компетенции. Данные тексты можно представить не только в виде текстов, но и в визуальном виде, с помощью просмотров экранизации этих фольклорных произведений.

Как уже отмечалось, экранизированные русские сказки представляют собой потенциальный учебный материал, предназначенный ввиду своей фольклорной, литературной и исторической основы для презентации в аудитории иностранных студентов-филологов. К преимуществам просмотра таких произведений можно отнести тот факт, что сюжет сказок не включает в себя элементов насилия, эпизодов грубого поведения или бескультурного поведения, что выступает несомненным плюсом и отличает их от многих современных фильмов. Российский кинематограф богат своими экранизированными сказками (как народными, так и авторскими). Так, на занятиях русской литературы можно прибегнуть к просмотру следующих сказок: народные русские сказки («Василиса Прекрасная», «Сивка-бурка»), В. Губарев

(«Королевство кривых зеркал»), А. Толстой («Иван да Марья», «Морозко», «Приключения Буратино», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»), С. Аксаков «Аленький цветочек», П. Ершов («Конек-Горбунок»), А. Афанасьев («По щучьему велению»), А. Пушкин («Сказка о царе Салтане»), В. Жуковский («Варвара – Краса длинная коса») и другие.

Методика работы с экранизированным материалом на занятиях русской литературы должна предусматривать несколько этапов:

Первый этап – работа преподавателя перед просмотром той или иной кинокартины (организация учебного материала). Этому этапу следует уделить большое значение, так как на данном этапе необходимо отобрать материал, проанализировать его в обучающих целях. Например, проанализировать аудио- и видеосопровождение – выделить визуальные единицы, характеризующие быт, историю, традиции России; проанализировать текст сказки; проанализировать лексический материал – выделить постоянные эпитеты, формулы-связки, сказочные выражения, фразеологизмы, сравнения; можно разделить лексические единицы по тематическому признаку, например, географические названия, имена героев, исторические события, предметы русского быта, предметы одежды; составить упражнения и задания к данному экранизированному материалу; можно подобрать дополнительные тексты по тематике фильма.

Второй этап – аудиторная подготовительная работа к просмотру экранизированной сказки. Необходимо провести вводную беседу по теме просматриваемой сказки, познакомить с неизвестными словами, выполнить подготовительные задания и упражнения (например догадаться о значении какого-либо слова).

Третий этап – непосредственный просмотр экранизированной сказки. На этом этапе необходимо разобрать сказку по фрагментам, записать отдельные слова, фразы, организовать вопросно-ответную форму работы в перерывах между показами сюжетных фрагментов.

Четвертый этап – послепросмотровая работа. На данном этапе необходимо обсудить просмотренный кинофильм, выполнить устные и письменные задания.

Пятый этап – домашнее задание или внеаудиторная работа с дополнительными текстами и выполнение заданий к этим текстам.

На что следует обратить внимания при анализе экранизированных русских сказок?

Русские народные сказки содержат множество фольклорной лексики, включают большой объем фразеологизмов, средств художественной выразительности. Так, можно дать проанализировать

учащимся эпитеты (богатырский конь, золотая коса, добрый молодец), сравнения (ни в сказке сказать, ни пером описать; ни вздумать, ни взгадать, только в сказке сказать), фразеологизмы (при царе Горохе, Кащей Бессмертный, Лиса Патрикеевна).

При помощи экранированных русских сказок можно познакомиться с русскими концептами, характеризующими традиции, быт и менталитет русского народа. Так, например, из сказок можно узнать об основных занятиях русского крестьянина и древнерусских профессиях (герои сказок – пахари, кузнецы, охотники, воины; женщины – ткут, прядут, вяжут, пекут хлебы, готовят кушанья, а также совершают чудеса, тщательно скрывая от окружающих свои умения), национальным русским мужским и женским костюмами (рубаша, кафтан, сарафан, лапти, телогрея, шапка, зипун).

Анализируя лексику сказок, для лучшего понимания материала учащимися, целесообразно разделить слова на тематические группы. Например:

1. Пословицы из русских сказок;
2. Географические названия;
3. Устаревшая лексика (историзмы и архаизмы);
4. «Волшебные» предметы;
5. Предметы традиционного русского быта;
6. Традиционная русская одежда;
7. Герои (реальные персонажи и вымышленные);
8. Обряды и традиции.

Таким образом, видим, что экранизированный материал представляет собой полноценный учебный ресурс для иностранных филологов-русистов, способный, если грамотно подойти к построению занятия, эффективно интегрироваться в учебный процесс с целью формирования коммуникативной компетенции учащихся, развития их лексических, лингвокультурологических и лингвострановедческих знаний.

Подобный материал, представленный в современной методике, способствует знакомству иностранных учащихся национальной культуры русского народа, а также реализует одну из важнейших функций – привитие любви к русскому языку и стране изучаемого языка, ее культуре.

Список использованной литературы

1. Аксаков С.Т. Аленький цветочек: русская народная сказка в пересказе С.Т. Аксакова. – М.: РИПОЛ классик, 2013. – 43 с.
2. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки. Полное собрание в одном томе. М.: АЛЬФА-КНИГА, 2010. – 1087 с.

3. Губарев В. Королевство кривых зеркал. М.: Омега, 2007. – 46 с.
4. Донченко Г.В., Брызгалова Г.Ф., Маслова Н.И. Взаимодействие коммуникативного, учебно-познавательного и воспитательного аспектов в процессе обучения русскому языку зарубежных филологов-русистов // V Международный конгресс МАПРЯЛ. Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады Советской делегации. М.: Русский язык, 1982. С. 111–120.
5. Жуковский В. Сказка о царе Берендее. – М.: Высшая школа, 2004. – 26 с.
6. Колесов В.В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 326 с.
7. Матвеев В.Э. Лингводидактическая система обучения иностранных студентов-филологов национально-окрашенной лексике с использованием аудиовидеосредств. Дис. ... к.пед.н. М., РУДН, 2014. – 253 с.
8. Орлова Н.А. Реализация обучающего и воспитательного потенциала русского танца в преподавании русского языка как иностранного // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2015. С. 129-132.
9. Орлова Н.А., Агоева Ю.В. Игровые технологии в обучении детей-билингвов // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы X Международной научно-методической конференции. 2018. С. 83-87.
10. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
11. Петренко А.Ф. "Знаковая внешность" в русской сатирической литературе // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Пятигорск, 2020. С. 180-186.
12. Петренко А.Ф., Орлова Н.А. Творчество Сергея Довлатова: семиотика и фольклор в смеховом дискурсе. Свидетельство о регистрации базы данных RU 2016621231, 08.09.2016. Заявка № 2016620941 от 11.07.2016.
13. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Комизм характеров в фельетонах М.А. Булгакова // Университетские чтения – 2021. Ч. 6. Пятигорск, 2021. С. 170-175.
14. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.
15. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Характер гротеска в повести М.А. Булгакова "Дьяволиада" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 134-140.
16. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Антропоцентричная зооморфная метафора "lame duck"/"хромая утка" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2021. С. 129-133.

17. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
18. Пушкин А.С. Сказка о царе Салтане, о сыне его, славном и могучем богатыре, князе Гвидоне Салтановиче и о Прекрасной царевне Лебеди. – М: Правда, 1954. – 20 с.
19. Сборник статей М. К. Азадовского, А. А. Брянцева, П. П. Горлова и С. С. Данилова. О «Коньке-горбунке» [Текст]: К 15-летию постановки сказки Ершова «Конек-горбунок» 1922-1937. – Ленинград: Ленингр. гос. театр юных зрителей, 1937 (тип. артели «Сов. печатник»). – 83 с.
20. Толстой А.Н. Сказки. Сказки и рассказы для детей. Русские народные сказки в обработке А. Н. М.: Правда, 1984. - 364 с.
21. Федотова И.Б. Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях // Вестник ПГЛУ. 2-11. № 3. С. 294-299.
22. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
23. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 84-89.

Б.Б. Такушинова

*Университет Кампани «Луиджи Ванвителли»
e-mail: bella.takushinova@unicampania.it*

УТИЛИТАРНОСТЬ ЖАНРА ПУТЕВОГО ОЧЕРКА ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ В ИТАЛИИ

Известно, что эффективность обучения русскому языку в разных странах находится в пропорциональной зависимости от учёта культурологических и лингвистических особенностей конкретных географических территорий, объединённых общей историей и национальными реалиями [Шевелёва 2010: 314]. Учёт этих фундаментальных характеристик при обучении РКИ особенно актуален для работы с представителями моноэтнических государств с почти однородным национальным составом населения, к которым относится Италия.

Интерес к русскому языку и культуре, который зародился в Италии ещё в прошлом веке, ничуть не утратил своей актуальности и по сей день [Бенеджамо 2016: 117]. Помимо постоянно растущего количества различных языковых курсов и организаций, занимающихся преподаванием РКИ итальянцам, русский язык преподаётся на постоянной основе в более чем 40 университетах Италии [Перси 2006].

Причины столь тесных культурных отношений лежат в исторической плоскости и выходят далеко за рамки XX века [Котта Рамузино, Персиянова 2016: 5]. Россия и Италия имеют уникальный опыт политического, экономического, духовного и культурного сотрудничества, обозначившегося ещё на заре становления российского государства: первые контакты между сторонами завязывались посредством торговых отношений с генуэзскими и венецианскими купцами; со временем, с целью расширения собственного влияния, богатое Папское государство – средоточие всего католического мира – обратило свой взор на православную Русь, с которой предприняло ряд энергичных попыток сближения, так и не увенчавшихся заметным успехом; уже с конца XV века в Москву, по приглашению Ивана III, прибывают болонские и миланские архитекторы, так называемые «фрязи», к чьим заслугам относятся строительство и реконструкцию самых знаменитых архитектурных памятников центра Москвы; а история предпринятой Петром I европеизации страны прочно вплела в российскую историю такие имена как Кваренги, Растрелли, Росси, Ринальди, Трезини и многие другие, без гения которых немислим современный «строгий, стройный вид» так называемой Северной Венеции [Зонова 1998].

Именно XVIII век стал той знаменательной вехой в российской истории, с которой началось непосредственное знакомство сначала российской аристократии, а затем и всё более широких масс с Европой и её укладом жизни.

Во многом этот процесс нашёл своё отражение в традиции, зародившейся в Англии XVII века и выразившейся в образовательных поездках молодых аристократов в европейские страны для завершения традиционного цикла обучения. Как известно, этот феномен получил название Гранд Тур («большое путешествие») и нашёл своё отражение в России лишь во второй половине XVIII века [Стефко 2010: 41–84]. Неотъемлемой особенностью этих путешествий, помимо обязательного посещения колыбели античного мира – Италии – было ведение путевого дневника [Brilli 2006]. Ещё в путевых дневниках путешественников петровской эпохи конца XVII столетия, посетивших Италию, таких как Пётр Толстой и Борис Куракин, прослеживается осознание авторами собственной индивидуальности. В этих текстах сквозит желание записать, зафиксировать для себя и передать потомкам свои наблюдения, а также поделиться с современниками опытом, мыслями и чувствами. Именно эти первоначально непрофессиональные пробы пера русских путешественников частично заложили фундамент особого

литературного жанра, который начал развиваться в России по примеру европейских соседей в XVIII веке. Речь идёт, конечно же, о жанре путевого очерка, включающего в себя такие жанровые разновидности, как дневник, записки, воспоминания, автобиографии [Тополова 2012: 223]. В XVIII веке целью ведения путевых записок, журналов и дневников было знакомство российского общества с диковинным укладом жизни различных стран и народов Старого Света и не только. Эти любопытные и оригинальные описания включали в себя информацию об основных достопримечательностях, о наиболее часто следуемых, успевших стать «классическими», маршрутах и даже о раскопках в Риме, Геркулануме и Помпей, которые активно велись с середины XVIII века [Космолинская 2012] и дали толчок к развитию неоклассицизма в европейском искусстве.

Наибольший интерес для итальянских учащихся представляют путевые дневники русских путешественников, посетивших Италию и описавших пиренейский полуостров как в далёком прошлом, так и в его современном состоянии. Этот интерес обосновывается личностным (зачастую непредвзятым) восприятием русских путешественников таких черт как природный и архитектурный пейзаж, уклад жизни различных итальянских городов и деревушек, наличием оригинальных замечаний по поводу отдельных культурологических особенностей, встреченных ими во время посещения этих мест.

Одним из первых примеров путевого очерка эпохи Гранд Тура в русской литературе может служить дневник путешествия графа Михаила Илларионовича Воронцова, посетившего Италию в 1745 году и оставившего пространные сведения о своём вояже [Андросов 2020]. Путевые дневники того периода не отличаются стилистической оригинальностью, а преобладающим типом повествования в подобных текстах является событийный. Уже во второй половине XVIII века, в эпоху предромантизма, был совершен ряд путешествий в Италию, лёгший в основу таких памятников литературы как «Воспоминания княгини Е.Р. Дашковой, писанные ей самой» (1859) и «Письма русского путешественника» Николая Карамзина (1791). И всё же своего исинного расцвета русская классическая очерковая проза достигла в XIX веке [Панцеров 2004: 7], когда к этому жанру начали прибегать такие светила литературы как Пушкин, Гончаров, Достоевский, Чехов. Жанр путевого очерка ничуть не утратил своей актуальности и в эпоху советской литературы и нашёл, возможно, наибольший отклик у публики в наши дни, перейдя в ранг так называемых travel blogs.

Неизменно высокий интерес читателей к этому жанру определяется его природой, дающей неограниченный простор стилистических и лексических средств не только для выражения переживаемого во время путешествия опыта, но и для наиболее многогранной передачи личности самого автора, вступающего в непосредственный контакт со своей «аудиторией». Усиление личностного начала автора в путевом очерке проявляется в применении практического вида рассуждения посредством использования риторических вопросов, дубитации, а также в том, что «он может соединять в одно элементы истории, статистики, естественных наук, высказывать взгляды по тем или иным вопросам политики, рассказывать о личных приключениях, чувствах и мыслях, столкновениях с встреченными людьми» [Панцерев 2004: 3].

Утилитарность путевых очерков при обучении РКИ в Италии заключается в целом ряде факторов, напрямую связанных со спецификой данного литературного жанра. Одной из его ведущих черт является централизация образа автора, повествователя-исследователя, пропускающего через себя события при их изображении. Так, Лотман пишет о «Письмах русского путешественника» Карамзина: «Их беллетристическая природа проявляется в осязаемой стилизации образа автора и подчеркнутости его литературной позы» [Лотман, Успенский 1984: 527]. Повествование выстраивается в духе непосредственной реконструкции событий и выработки определённой оценки. При этом мировоззренческие взгляды составителя путевого очерка – зачастую непосредственного участника описываемых событий – выражаются через систему оценочных суждений. Так, Герцен, посетивший Вечный город на пороге революции в Папской области в 1848–1849, писал: «Ещё раз, народные движения в Риме носят на себе особый характер величавого порядка, мрачной поэзии, как их развалины, как их Сатрагна [сельская местность]. Лица, фигуры этих людей сохранили античные черты, черты доблести и благородства; католицизм им придавал, вместе с бедствием, с неволей, вид угрюмый, печальный, который ещё более поражает в соединении со страстным выражением и с племенной красотой. Эти люди, которые смеются раз в год – на карнавал – терпели века и наконец спокойно сказали: «Довольно!». Папа был потрясён, плакал, занемог и – ничего не сделал. Он не умел воспользоваться этим днём и совершенно лишился народной любви» [Герцен 1858: 119].

Другой отличительной чертой путевых очерков является особая манера письма и метод подачи информации, в которой проявляется творческая индивидуальность писателя – базис, на котором строится

образ автора. Монологической авторской речи путевых очерков зачастую присуща эмоциональная насыщенность и экспрессивность: «Я в восхищении был! Это путешествие я бы всякого человека заставил сделать, который имеет развращённый ум, отрицающий существо Бога: он бы здесь всему доказательство неоспоримое ощутил [...]» [Зиновьев 1878: 238].

Несомненно, ключевую роль в выражении образа автора играют такие художественные элементы очерка как пейзажные зарисовки, призванные воссоздать в воображении читателя эмоции, испытанные автором от посещения того или иного места [Берневега 2015: 161]. Так, в случае со «Сказками из Италии» (1912) Максима Горького, составленными в период эмиграции писателя в 1911–1913 годах, ему мастерски удаётся создать образ пронизанного солнцем Неаполя: «С моря тянет легкий бриз, огромные пальмы городского сада тихо качают веерами темно-зелёных ветвей, стволы их странно подобны неуклюжим ногам чудовищных слонов. Мальчишки — полуголые дети неаполитанских улиц — скачут, точно воробьи, наполняя воздух звонкими криками и смехом. Город, похожий на старую гравюру, щедро облит жарким солнцем и весь поет, как орган; синие волны залива бьют в камень набережной, вторя ропоту и крикам гулкими ударами, — точно бубен гудит» [Горький 1971: 1].

Таким образом, использование при обучении русскому языку как иностранному в Италии текстов путевых очерков об этой стране способно, прежде всего, стимулировать интерес итальянских учащихся за счёт близости им подобной тематики, а также за счёт приобщения к стороннему взгляду на их родину. Всё это выступает в пользу введения подобного рода очерков в методологический комплекс при обучении РКИ в Италии.

Положительный эффект в достижении стилистической компетенции при этом осуществляется благодаря неизбежному сопоставлению нейтрального, разговорного и книжного вариантов языка. Более того, тексты путевых очерков содержат необходимую для успешного освоения темы «Путешествие» лексику специальных тематических групп (в частности, основные классы топонимов). Другой важной характеристикой подобного рода текстов является их инвариантная природа, включающая такие элементы структурированного последовательного нарратива как начало путешествия, путь от одного места назначения к последующему, описание событий и пейзажные зарисовки на месте. Анализ структуры текстов путевых очерков помогает студентам акцентировать внимание на фактической информации, а также учит умению представлять

логическое развитие событий. Таким образом, студенты осваивают навык последовательного повествования о собственном путешествии, но и осуществлять дистантное письменное общение с элементами описания и оценочного суждения, а также умению строить устные монологические высказывания. Иными словами, работа с текстами путевых очерков помогает студентам не только учиться понимать смысловую структуру посвященных путешествиям нарративов, но и стимулирует навыки общения на заданную тематику. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод об эффективности материалов путевых очерков для взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Список использованной литературы

1. Андросов С.О. Путешествие графа Воронцова // Российско-итальянский архив, комм. Андросов С.О., Такушинова Б.Б., сост. и отв. ред. А. д'Амелия, Д. Рицци – 2020 – XII – С. 21-93.
2. Бенеджамо Л. Особенности обучения РКИ в итальянских общеобразовательных школах: история и современное состояние // Русский язык за рубежом – 2016 – №4 – С. 117-120.
3. Берневега С.И. Путевой очерк: художественно публицистические особенности жанра (на материале очерков Виктории Ивлевой) // Человек, Культура, Образование. – 2015 – 4 (18) – С. 151-163.
4. Герцен Письма из Франции и Италии Искандера (1847–1852). – London: Trübner & Co., 1858. – 303 с.
5. Головченко И.Ф. Литературное путешествие: проблема жанра // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2017. № 1. С. 32-38.
6. Горький М. Полное собрание сочинений. Художественные произведения. – Т.12. – М.: Наука, 1971. – 595 с.
7. Зонова Т.В. Россия и Италия: история дипломатических отношений. – Москва: МГИМО, 1998. – 62 с.
8. Космолинская Г.А. Что знал русский читатель века о раскопках Геркуланума? // Век Просвещения *Le Siècle des Lumières*: Античное наследие в европейской культуре XVIII века – № 4 — М.: Наука, 2012 – С. 140–158.
9. Котта Рамузино П., Персиянова Р.Г. Об изучении русского языка в Италии // Русский язык за рубежом – №4 – 2016 – С. 4-7.
10. Лотман Ю., Успенский Б. “Письма русского путешественника” Карамзина и их место в развитии русской культуры // Карамзин Н. Письма русского путешественника. – Л.: Наука, 1984. – С. 523–606.
11. Панцеров К.А. Путевой очерк: эволюция и художественно-публицистические особенности жанра: диссертации и автореферата по ВАК РФ 10.01.10, кандидат филологических наук. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2004. – 21 с.

12. Перси У. Русский язык в Европе: методика, опыт преподавания, перспективы // Материалы международной конференции «Преподавание русского языка в новых европейских условиях XXI века» / Под ред. С. Пескатори, С. Алоэ, Ю. В. Николаевой. – Милан, 2006. – С. 19–28.
13. Стефко М.С. Европейское путешествие как феномен русской дворянской культуры конца XVIII – первой четверти XIX веков // Диссертация на соискание учёной степени кандидата исторических наук, специальность 07.00.02. – М.: РАН ИРК, 2010. – 245 с.
14. Тополова О.С. Использование дневниковой формы как проявление авторского самосознания в путевой литературе второй половины XVIII века // Ученые записки Казанского Университета – Т. 154 – 2012 – С. 223–231.
15. Шевелёва С.И. Особенности организации учебного процесса по русскому языку как иностранному с учётом национальной специфики обучающихся // Молодой учёный – № 10 (21) – Октябрь, 2010 – С. 314–316.
16. Brillì A. Il viaggio in Italia. Storia di una grande tradizione culturale. – Bologna: Il Mulino, 2006, pp. 516.

И.И. Чумак-Жунь

*ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
e-mail: chumak@bsu.edu.ru*

ПРЕЦЕДЕНТНОЕ ИМЯ ПЕРСОНАЖА РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Русское слово давно уже играет важнейшую роль в формировании не только отечественного, но и мирового культурного пространства - и во многом благодаря великому классическому художественно-литературному наследию, которое по праву считается одним из наиболее фундаментальных достижений современной цивилизации. Эстетический временной пласт от Пушкина и Гоголя до Солженицына и Бродского наполнен открытиями и откровениями языковой образности, которая воплотила феномен *русскости* - героизм и мужество, нравственный подвиг по имя самоотверженной и бескорыстной любви к человеку, душевную чуткость и равнодушие к страданиям ближнего, великое терпение и прощение, стремление к очищению и покаянию. Вместе с тем, та же великая русская литературная классика убедительно показывает нам, как в русском человеке широта души, свободолюбие, удаль, патриотизм, щедрость причудливым образом переплетаются с неопределенностью и размытостью представлений о мире, с анархизмом и национальным эгоизмом, и разгильдяйством, разгулом, расточительством и даже со

скупостью, скарденностью и мелочностью. И все это сложное пространство объединено емким и многогранным понятием культурной идентичности. Современный цивилизованный человек, владеющий русской языковой картиной мира, неизбежно оказывается перед необходимостью быть антропогенным в речевом общении, идентифицируя себя как языковая личность, наделенная именем и не только скрепляющая этим именем, подобно печати, плоды своего жизненного опыта, но и ориентирующаяся на опыт тех, кто остался в памяти, представляя как реальный исторический мир, так и «возможные» миры [Буров 2003; Алефиренко 2009 и др.].

В отечественной картине мира личное именование зачастую превращается в культурный идентификатор его носителя. Это происходит благодаря художественно-литературному тексту, когда имя, отчество или чаще всего фамилия персонажа или автора становится интертекстемой - средством, фиксирующим «место пересечения различных текстовых плоскостей, как диалог различных видов письма» [Кристева 1998: 118].

В лингвистической науке подобное интертекстуальное употребление не только имен, но и других речевых образований, получило объяснение в концепции *прецедентности текста* у Ю.Н. Караулова, который рассматривает в качестве прецедентного текст, не только имеющий значение для отдельной личности, но и известный «широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников» [Караулов 2010: 216]. Обращение к подобным текстам, проявляющим свойства *прецедентных феноменов*, «возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [там же]. В прецедентные феномены объединяются единицы, включающие кроме собственно текстов, прецедентные высказывания, прецедентные ситуации и прецедентные имена [Гудков 1997]. Это ядерные элементы когнитивной базы этноязыкового сообщества, в которую входит инвариант восприятия феномена. Когнитивная же база представляет собой «совокупность обязательных знаний того или иного лингвокультурного общества, которыми обладают все говорящие на данном языке» [Маслова 2007], поэтому за каждым феноменом как инвариантом стоит определенный концепт. Все прецедентные феномены – это элементы массового коммуникативного сознания, которые формируются и функционируют на основе мифологии, литературы, науки, искусства, публицистики, интернета.

Нас интересуют прецедентные феномены, которые репрезентированы именной типом. Именованное, несмотря на свою определенную локальность в тексте, выраженную обычно словом, представляется нам наиболее важным способом выражения прецедентности. Здесь уместно напомнить высказывание А.Ф. Лосева, который считал, что в именовании энергия сущности «достигает своего полного определения. \diamond ...имя и есть расцветшее и созревшее сущее \diamond Имя - как максимальное напряжение осмысленного бытия вообще - есть также и основание, сила, цель, творчество и подвиг...всей жизни...» [Лосев 1999: 152 - 153]. По сути дела, речь здесь идет об энергетических ресурсах имени, которые реализуются в процессе эволюционной *перспективы* речевой репрезентации сформировавшегося в сознании языкового образа. Происходит экстериоризация образа вместе со своим именным маркером в новых коммуникативных условиях, причем наблюдается это явление в динамически меняющемся пространстве не только одного и того же дискурса, но и различных дискурсивных векторов.

Отдельного внимания заслуживает употребление ПИ, выраженных антропонимами - личными прецедентными именами (далее - ПИ), представляющими литературные тексты-источники. Подобные ПИ, вербализуя определенные индивидуальные языковые образы, как бы заряжаются их содержанием и включают «в свернутом виде богатые возможности для раскрытия, развертывания широкого круга познавательного- и эмоционально-оценочных аспектов, содержащихся в прецедентном тексте» [Караулов 2010: 225].

Об особом статусе, значимости и потенциале личных имен, которые актуализируют зарождение и формирование художественных образов и отношения к ним автора, хорошо сказано у П.А. Флоренского: «...ясно, что объявить имена случайными кличками, а не средоточными ядрами самих образов – все равно, что обвинить в субъективности и случайности всю словесность как таковую, по самому роду ее» [Флоренский 1993: 57]. Как считает этот ученый, в художественном образе просматривается «имя в развернутом виде», а текст литературного произведения есть «пространство силового поля» этого имени уже как обобщенного именного типа, в котором отражается многовековой духовный и ментальный опыт носителей языка, позволяющий не только судить о характере носителя имени, но и предсказывать судьбу самого именованного.

ПИ, берущее свои «истоки» в тексте художественно-литературного дискурса как одного из «возможных миров» (Н.Ф. Алефиренко), может продолжать свою жизнь, войдя в сознание

читателя, легко обобщаясь и сохраняя свою доминантную индивидуальность. Базовые признаки его внутренней формы эволюционируют, дополняясь новыми чертами и нюансами уже в новых дискурсивно-коммуникативных условиях и обретая специфический, особый ракурс употребления. Очевидно, что активное мысленное взаимодействие со стоящим за ПИ языковым образом в сознании носителей языка последующих поколений, особого рода «рефлексия над прочитанным ведут к открытиям и откровениям, расширяющим ментальное пространство за счет проникновения «чужих» концептов и образов» [Чумак-Жунь 2018: 417].

То, что антропонимические ПИ часто выражены *фамилиями* персонажей, вполне объяснимо, поскольку в русской именующей традиции уже начиная с XVIII века фамильный антропоним становится основным конкретизирующим дифференциатором и маркером культурного уровня человеческой личности. Закрепление фамильного антропонима художественного образа в языковом сознании осуществляется благодаря текстовым доминантам. Так, концепт *Скупость*, прочно ассоциирующий в нашем представлении с ПИ гоголевского Плюшкина, берет свои «истоки» в VI главе поэмы «Мёртвые души». Вспомним Гоголя и фрагмент его знаменитой презентации этого яркого персонажа - своеобразного шаржа на доведенную до абсурда человеческую скардность, когда бессмысленное накопительство приводит к полному разорению и опустошению, омертвлению души: *«Одинокая жизнь дала сытную пищу скупости, которая, как известно, имеет волчий голод и чем более пожирает, тем становится ненасытнее; человеческие чувства, которые и без того не были в нем глубоки, мелели ежеминутно, и каждый день что-нибудь утрачивалось в этой изношенной развалине. <> С каждым годом притворялись окна в его доме, наконец остались только два, из которых одно, как уже видел читатель, было заклеено бумагою; с каждым годом уходили из вида более и более главные части хозяйства, и мелкий взгляд его обращался к бумажкам и перышкам, которые он собирал в своей комнате; неуступчивее становился он к покупщикам, которые приезжали забирать у него хозяйственные произведения; покупщики торговались, торговались и наконец бросили его вовсе, сказавши, что это бес, а не человек; сено и хлеб гнили, клади и стоги обращались в чистый навоз, хоть разводи на них капусту, мука в подвалах превратилась в камень, и нужно было ее рубить, к сукнам, холстам и домашним материям страшно было притронуться: они обращались в пыль. Он уже позабывал сам, сколько у него было чего, и помнил только, в каком*

месте стоял у него в шкафу графинчик с остатком какой-нибудь настойки, на котором он сам сделал наметку, чтобы никто воровским образом ее не выпил, да где лежало перышко или сургучик...» [Гоголь 1951].

Авторский текст и его реминисценции становятся источникам дальнейших упоминаний, аллюзий, прямых цитат, квазичитат-намеков и авторских продолжений – как «способов апелляции к концептам прецедентных текстов» [Слышкин 2000: 38]. Сам прецедентный текст, с его словарем, грамматикой, стилистикой поверхностной и глубинной структур, а также авторским метатекстом, формирует энергетику эстетического пространства, апеллирующего к концепту, который приобретает «сквозной» пространственно-временной характер репрезентации в процессе своей эволюции.

Эволюцию ПИ *Плюшкин* можно проследить, опираясь на данные текстов-реципиентов разных жанров и стилей, опубликованных в XIX – XXI вв. и обнаруженные путём поисковой системы Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

Спустя пять лет после выхода в свет первых глав поэмы Гоголя В.Г. Белинский обратил внимание на *Плюшкина* как на явление (*склонность, инстинкт*), что, как страшная болезнь, может со временем прогрессировать в обществе: это «...человек, разумеется, **не *Плюшкин***, но с **возможностью сделаться им**, если поддастся влиянию этого элемента и если, при этом, стечение враждебных обстоятельств **разовьет** его и даст перевес над всеми другими склонностями, инстинктами, влечениями» [НКРЯ: В.Г. Белинский. Ответ Москвитянину, 1847]. Отметим, что нами найдено 38 случаев употребления ПИ *Плюшкин* в 37 контекстах русской публицистики, мемуаристики, литературной критики, эссеистики и художественной литературы за временной период с 1842–го по 1917–ый год, и в большинстве своем эти случаи являются коннотативно маркированными. Дифференциальными признаками везде выступают «скудость» и «патологическое накопительство», причем доминирует на данном этапе функционирования ПИ в русской языковой среде «скудость» – гипертрофированная жадность и стремление полностью избежать любых расходов (17 употреблений – 45 %): Ср. характерный контекст: «*Не дам! – бормочет дедушка, хмуря брови и шамкая губами. – Ни копейки не дам! Пусть отец достает ей на башмаки в своих трактирах, а я ни копейки... Будет вас баловать! Вам благодетельствуешь, а от вас кроме дерзких писем ничего не видишь. Чай, знаешь, какое письмо прислал мне наемни твой муженек... «Скорей, пишет, по трактирам буду шататься да крохи подбирать,*

чем перед **Плюшкиным** унижаться...» [НКРЯ: А.П. Чехов. В приюте для неизлечимо больных и престарелых, 1884].

В середине XX-го столетия в медицине появляется термин *синдром Плюшкина*, обозначающий особое психическое расстройство личности. Он употребляется и сегодня, ср.: *«Жилище человека с синдромом Плюшкина (патологическое накопительство) не перепутать ни с чем. Полчища тараканов и клопов, вонь и антисанитария портят жизнь соседям горе-накопителей»* [Паталогическое накопительство... 2020]. Следует отметить, что задолго до активного употребления данного термина (прежде всего в текстах-реципиентах СМИ) в русской литературного критике встречаются контексты, в которых ПИ *Плюшкин* соседствует с лексикой со значением «болезнь». Таким образом А. Белый характеризует страсть В.И. Танеева к хаотичному и маниакальному коллекционированию любых книг: *«Весь заработок был ухлопан на книги; книг не мог уже он покупать; но ужасная страсть, перешедшая просто в болезнь, его делала Плюшкиным; он, видя новую книгу, почти что ее выпрашивал; всякую дрянь подбирал»* [НКРЯ: А. Белый. Начало века, 1930].

Как мы видим, фамильный антропоним гоголевского персонажа является инвариантным элементом словаря коммуникативно-когнитивной базы русского языка уже на протяжении почти двух столетий, и ресурсы его прецедентности далеко еще не исчерпаны. Совершенно очевидно, что только благодаря гениальности автора текста-производителя данного ПИ каждый языковой образ, связанный с Плюшкиным и запечатленный в текстовых доминантах, уже способствовали появлению на свет множества ПИ. То, что плюшкинское «начало» как одна из черт русскости, как говорится, имеет место быть, доказано самим временем, а активное употребление в русской речи одной из текстовых доминантных метафор «прореха на человечестве» свидетельствует о том, что поле прецедентных имен имеет как антропонимическое ядро – первичную номинацию. так и вторичную номинационную периферию.

Следовательно наблюдаемая нами в современном русском литературном языке послепушкинского периода когнитивно-коммуникативная эволюция ПИ, генетически восходящего к антропониму персонажа русской классической литературы, свидетельствует о трансформации единицы текстовой концептосферы в единицу концептосфеты культурной и реализации при этом ресурсов идентичности.

Список использованной литературы

1. Алефиренко Н.Ф. «Живое» слово: Проблемы функциональной лексикологии: монография. – М.: Флинта; Наука, 2009. – 344 с
2. Буров А.А. Когниолингвистические вариации па тему русской языковой картины мира. – Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – 361 с.
3. Гудков Д. Б. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний / Д. Б. Гудков, В. В. Красных, И. В. Захаренко, Д. В. Багаева // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. – 1997. – № 4. – С. 106-118.
4. Гоголь Н. В. Мертвые души. Т. I. – 1951. – С. 5 - 247. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/gogol/texts/ps0/ps6/ps6-005.htm>.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / 7 - ое изд. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.
6. Кристева Ю. Избранные труды. Разрушение поэтики /Пер. с фр. Г.К. Косикова и Б. П. Нарумова. – М.: РОССПЭН, 2004. – 656 с.
7. Лосев А.Ф. Философия имени // Лосев А.Ф. Самое само: Сочинения. – М.: ЭКСМО-Пресс. 1999. – С. 29 -204.
8. Маслова В А. Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Флинта: Наука, 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=211648&p=1b=211648&p=1>.
9. Паталогическое накопительство – угроза для окружающих // Аргументы недели. - 25.02.2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://argumenti.ru/opinion/2020/02/651898>.
10. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов. – М.: Академия, 2000. – 141 с.
11. Флоренский П.А. Имена. – М.: Купина, 1993. – 319 с.
12. Чумак-Жунь И.И. Прецедентный феномен в массовом коммуникативном сознании: аспекты функционирования // Русский язык в поликультурном мире: материалы II междунар. симп. (Ялта, 8-12 июня 2018 г.) / отв. ред. Е.Я. Титаренко: Крымский федер. ун-т им. В.И. Вернадского. – Симферополь, 2018. – Т. 1. – С. 415-422.

Г.И. Шипулина

Бакинский славянский университет

e-mail: shipulina39@gmail.com

РАБОТА НАД «СЛОВАРЁМ ЯЗЫКА ЛЕРМОНТОВА» В БАКИНСКОМ СЛАВЯНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Авторская (писательская) лексикография (далее: АЛ) – одно из активно развивающихся направлений современной лингвистики. Актуальности и перспективам её становления способствуют высокий уровень развития лексикографии с конца XX в. и современного языкознания в целом, а также компьютеризация и цифровизация всей

научной деятельности в мире, возникновение которых относят к этому же периоду. Возможности компьютерной обработки авторских текстов позволяют в кратчайшие сроки создавать полноценные писательские словари разных типов, одновременно развивая и совершенствуя методику их создания.

АЛ – это теория и практика создания словарей языка отдельных авторов. Теория ее охватывает широкий круг проблем: определение статуса, объёма, содержания данного научного направления, прагматической специфики авторских словарей, выявление микро- и макроструктуры таких справочников, их объяснительного аппарата, системно-типологической организации и т.д. Сюда же относятся и вопросы истории АЛ. В настоящее время она отчетливо выделяется в общей лексикографии, наряду с учебной, диалектной, научно-технической и др., как имеющая свой предмет, цели, функции, своего адресата. Основным предметом и целью АЛ является создание словарей языка отдельных авторов («авторских подъязыков»), отдельных жанров, произведений или групп произведений, а также изучение и использование этих словарей – все они являются личностными, монографическими – собственно авторскими словарями [Шестакова: 2011].

Обращение к АЛ в БСУ возникло не случайно: оно было связано с многолетним серьезным интересом к творчеству одного из лучших русских поэтов – Сергея Александровича Есенина: участие во Всесоюзном (сейчас – Всероссийском) обществе «Радуница», Всероссийских (позже Международных) ежегодных научных конференциях с 80-х годов XX в. в Москве, Ленинграде, Липецке, Орле, Рязани, Константиново – на родине поэта, проведение десятков литературно-музыкальных вечеров в Баку и в университете, подготовка антологии стихотворных посвящений Есенину (более четырёх с половиной тысяч стихотворений и поэм собрано за сорок лет), подаренной одному из первых музеев поэта – Дому-музею Сергея Есенина в Мардакянах. В итоге возникла идея создания Словаря языка Есенина – по примеру первого научного авторского Словаря языка Пушкина.

Семитомник языка самого любимого в Азербайджане русского поэта – «Словарь языка Есенина» [Шипулина 2012-2015] – стал первым опытом АЛ в Азербайджане, и осуществлен он в Бакинском славянском университете. В основу семитомника положен частеречный принцип лексикографирования; последние два тома построены на жанровом принципе.

Параллельно с завершением работы над есенинским словарем начинается сбор материала для создания «Словаря языка Лермонтова» – одного из трех, никем, на наш взгляд, не превзойденных русских гениев, правда, словарь языка Пушкина к тому времени уже был создан Пушкинской группой ИРЯ АН СССР под руководством проф. Г.О. Винокура [Словарь языка Пушкина: 1956-1961].

Настоящая статья посвящена принципам лексикографирования языка Лермонтова, разработанным в БСУ, согласно которым авторский словарь состоит из отдельных, практически самостоятельных, двухтомных словарей, посвящённых описанию одного из лучших произведений любимого автора (издание продолжающееся). Первым таким произведением стала для нас не лирика поэта, а лучший, по нашему мнению, русский роман – «Герой нашего времени». Однако не только значимость романа для русской литературы и культуры определила приоритетность лексикографирования его языка для «Словаря языка Лермонтова» – в АЛ не менее важным оказывается и субъективный фактор: научные интересы лингвиста, его погружение в творчество того или иного писателя почти неизбежно приводят со временем к желанию лексикографически точно описать его язык. Наш «личный» интерес, на котором мы долго не смели настаивать, хотя со временем всё больше убеждались в его справедливости, состоит в том, что это лучший реалистический роман в истории всей русской литературы – и по содержанию, и, что особенно важно для лингвиста, по языку.

На праздновании 125-летия со дня рождения Лермонтова 15 октября 1939 г. А.Н. Толстой восторженно отмечал: «Лермонтов-прозаик – это чудо, это то, к чему мы сейчас, через сто лет, должны стремиться, должны изучать лермонтовскую прозу, должны воспринимать ее как истоки великой русской прозаической литературы. <...> Лермонтов в “Герое нашего времени” <...> раскрывает перед нами совершенство реального, мудрого, высокого по стилю и восхитительно благоуханного искусства. <...> Здесь всё не больше и не меньше того, что нужно и как можно сказать. Это глубоко и человечно. Эту прозу мог создать только русский язык, вызванный гением к высшему творчеству. Из этой прозы – и Тургенев, и Гончаров, и Достоевский, и Лев Толстой, и Чехов. Вся великая река русского романа растекается из этого прозрачного источника, зачатого на снежных вершинах Кавказа» [Толстой А.Н. 1949: 427-428] (подчеркнуто нами – Г.Ш.).

I. Предпринятое в БСУ лексикографирование романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» [Шипулина 2016] – первое

полное и, насколько нам известно, до сих пор единственное лексикографическое описание языка одного из лучших произведений русской классической литературы. Правда, в 1981 г., как приложение к «Лермонтовской энциклопедии», был опубликован «Частотный словарь языка Лермонтова» – но это не словарь, а, скорее, словник, алфавитный список лексем, встречающихся в его произведениях всех жанров, без указания значений и контекстов, но с количественными характеристиками. Лексика «Героя нашего времени» тоже входит в общий список [Лермонтовская 1981: 717-774].

Согласно типологии авторских словарей Л.Л. Шестаковой, выделившей признаки, отличающие их от других типов словарей [см. выше : 55-58], мы определяем Словарь языка «Героя нашего времени» как лингвистический, монографический, полный, регистрирующий, многопараметровый, алфавитный, одноязычный, исторический, научно-описательный, книгопечатный словарь авторского языка как словом (реже – словосочетанием) в качестве основной заголовочной единицы, рассчитанный не только на специалистов-филологов, но и на широкую читающую аудиторию.

Словарь строится по тезаурусному принципу: «Словари писателей должны быть сделаны по типу thesaurus, так как <...>, только располагая всей полнотой цитации, можно строить какие-либо предположения и выводы», отмечал Л.В. Щерба [Щерба 1974: 286]. Характеризуя особенности тезаурусов, он уточнял, что «в них приводятся все решительно слова, встретившиеся в данном языке хотя бы один раз <...>, и что под каждым словом приводятся решительно все цитаты из имеющихся на данном языке текстов» [Щерба 1974: 281].

В двухтомном «Словаре языка Лермонтова. “Герой нашего времени”» описана вся лексика романа – 6072 единицы, выделенные из текста путем сплошной выборки ручным способом. Подсчеты, проведенные нами для сравнения со списком слов в Лермонтовской энциклопедии, выявили во всей прозе Лермонтова 9707 лексем, а в лексиконе романа 6072 лексемы, т.е. более 62,5% всей прозаической лексики писателя.

Словарь состоит из двух частей: из собственно Словаря, в котором в алфавитном порядке лексикографируются все 6072 лексемы с контекстами, составившие лексикон романа, и из Приложения как вариативного раздела Словаря, включающего семь словников, которые могут быть использованы как самостоятельный источник информации, почти не требующий обращения к авторскому тексту на начальном этапе знакомства со Словарем. Частотно-семантическая, лексико-

грамматическая и функционально-стилистическая характеристики лермонтовских лексем показывают, какие из них и как именно использует писатель, в каких контекстах и с какой частотой. Словники – это вспомогательные указатели, содержащие лексемы, упорядоченные по определенным критериям: они не повторяют материал, изложенный в основной части Словаря, а лишь особым образом группируют его. Подробная характеристика словников, названия которых говорят сами за себя, дается во Введении к Словарю; здесь просто перечислим их: 1. алфавитно-частотный словник с указанием частеречной принадлежности лексем; 2. частотный словник; 3. словник частеречной принадлежности лексических единиц с указанием частотности; 4. словник функционально-стилистически и грамматически маркированных единиц; 5. словник лермонтовских лексем, отсутствующих в «Словаре языка Пушкина»; 6. словник этимологически восточных слов в романе; 7. словник иностранных слов и выражений, переданных в романе латинской графикой.

Кроме собственно Словаря и Приложения, есть также Введение, характеризующее принципы построения Словаря и используемые в нём методы и приемы. Условные сокращения и употребляемые в Словаре Знаки, а также Литература для удобства пользования Словарем повторяются в каждом томе.

II. Второй по времени создания двухтомный «Словарь стихотворного языка Лермонтова» [Шипулина 2019] также тезаурусного типа, близок по структуре первому: Предисловие, Введение, собственно Словарь и Приложение, состоящее из четырех словников: а) алфавитно-частотный словник с указанием частеречной принадлежности; б) частотный словник; в) частеречный словник; г) словник маркированных единиц.

Отличие его от Словаря языка «Героя нашего времени» в том, что из состава характеризующих признаков нами исключен один из важнейших: строго говоря, по типологии характеризующих признаков авторских словарей Л.Л. Шестаковой, на которую мы уже ссылались [см. выше: 55-58], Словарь не может считаться полным, если в нём отсутствует характеристика какой-то группы слов – в нашем случае, служебных частей речи.

Однако, если признать целью Словаря лексикографирование только знаменательных слов, – свою задачу он выполняет однозначно: описаны все 6382 самостоятельных слова – и в этом его своеобразная полнота. Отказ от лексикографирования служебных частей речи, на наш взгляд, помог ярче выделить все

знаменательные слова, которые семантически более четко характеризуют друг друга, избавленные от часто однотипных грамматических характеристик незнаменательных слов. Отказ от их лексикографирования объясняется и чисто техническими причинами: в «Лермонтовской энциклопедии» приводится частотность служебных слов в стихотворном языке: предлогов (**в** – 4044, **с** – 1479), союзов (**и** – 6730, **но** – 1231), частиц (**не** – 2777, **же, ж** – 485) – при их включении объем Словаря неизбежно увеличился бы в полтора-два раза [Лермонтовская 1981: 719-765]. А поскольку авторский словарь поэта должен дать полную и объективную информацию о его языке, определяя его состав, мы остановились на том, что представляется нам единым и неделимым объектом – стихотворный идиолект поэта: 465 стихотворений, написанных им на русском языке и включающих в свой состав 6382 лексемы, отобранные из всех стихотворений Лермонтова путем сплошной ручной выборки (на 310 лексем больше, чем в идиолекте романа «Герой нашего времени», включающем и служебные слова!).

Отличается второй словарь от первого и наличием Шифратора всех стихотворений М.Ю. Лермонтова в алфавитном порядке, специально разработанного для Словаря стихотворного языка (зона шифров, обязательная в иллюстративной зоне контекстов любого авторского словаря, имеет важнейшее значение). Объясняется создание Шифратора тем, что многие стихотворения любого автора (а для Лермонтова это особенно типично), зачастую не имеют собственного названия и определяются по первой строке. У Лермонтова, к тому же, более 20 стихотворений озаглавлены буквой **К** с дополнительными значками или без них. Поэтому, для единообразия, в Шифраторе все стихотворения расположены в алфавитном порядке по первой строке (при этом исключены публикации в разных изданиях одного стихотворения или его части под разными названиями – в итоге осталось 465 стихотворений, не повторяющих друг друга; они были пронумерованы, указан год издания каждого; при неизвестной дате ставился знак **б/г** или **б/д**; и страница, на которой начинается его публикация в избранном нами для работы наиболее авторитетном академическом издании [Лермонтов : 1954-1957]. Таким образом, исключив название стихотворения, которое сохраняется в Шифраторе, но не используется в зоне шифров, мы пришли к трехзначной структуре шифра: номер по списку, год издания, страница.

Ш. Третьим двухтомником «Словаря языка Лермонтова» [Шипулина: 2021] стало лексикографирование языка главного труда всей не самой долгой жизни М.Ю. Лермонтова – поэмы «Демон»,

лучшей и по языку, и по содержанию (в мировой литературе немало произведений на сюжет, избранный поэтом, но ни одно из них не сравнится с лермонтовским «Демоном»), как и по тому неповторимому впечатлению, которое она оказывает на любого читателя, заставляя вновь и вновь возвращаться к ней в течение всей жизни.

Несмотря на творческие связи «Демона» с лирикой поэта, драмой «Маскарад» и его прозой, поэма как художественное целое занимает особое место в его творчестве: большую часть жизни Лермонтов посвятил любимому образу, впервые обратившись к нему в 1829 г. (стихотворение «Мой демон» написано одновременно с первым наброском поэмы «Демон»). Восемь редакций «Демона» позволяют проследить, как от года к году менялся жанровый замысел (разные стихотворные размеры, прозаические наброски, изменение локализации сюжета от абстрактно-космического пейзажа к условно-географическому и, наконец, к конкретно-географическому – местом действия поэмы стал реальный Кавказ).

Неизменной с 1829 г. до последней редакции осталась первая строка «Печальный Демон, дух изгнания» – потрясающе-очаровательное идейное ядро поэмы. На наш взгляд, строка, написанная 15-летним мальчиком, – немой укор Лермонтова тем его критикам, которые не просто несерьезно, но часто презрительно относились к его раннему творчеству. К тому же, далеко не все «маститые» лермонтоведы имели смелость серьезно анализировать поэму; внимательный читатель Словаря языка «Демона» без труда убедится в этом, ознакомившись со второй его книгой – «Антологией произведений, посвященных поэме М. Лермонтова “Демон”». Это, возможно, одна из причин изменения ранее найденной нами структуры авторских словарей. И, хочется надеяться, она позволит лучше понять не только содержание поэмы, но и проблемы жития и мироздания, религиозно-библейскую тематику, волновавшие поэта на протяжении всей его жизни.

Описание языка «Демона» строится на максимально полном изучении всех без исключения лексем; его поэтический лексикон – это общелитературная лексика, более близкая, чем язык всех остальных классиков первой половины XIX в., к современному русскому языку, поэтому основное внимание уделяется не столько словам, сколько их сочетаемости друг с другом и оттенкам значений.

Поэма «Демон» невелика по объёму – всего 29 стр. типографского текста; в ней 1678 лексем, 1033 из которых употреблены однократно (61,5% лексикона) – свидетельство удивительно тонкого и глубокого понимания Лермонтовым русского языка. Но, наряду с этим есть и весьма

частотные лексемы: служебные слова: союз **И** (242 раза) и предлог **В** (144). Но если в Словаре стихотворного языка, на наш взгляд, служебные слова часто были на самом деле служебными, вспомогательными, то в «Демоне» они обогащают знаменательные слова яркими красками и усложняют передаваемое ими значение. Без учета местоимений, самыми частотными знаменательными словами в «Демоне» являются: быть (34), день (21), Демон и Тамара (по 16), дух, небо (по 15), душа, любовь, слеза, один (по 14), земля, клясться, мир (по 13).

Еще для сравнения: жизнь употребляется 11 раз, а смерть – всего 2 раза.

В Словаре мы попытались объяснить всё, что встретилось в канонической, восьмой, редакции «Демона»; остальные семь редакций не привлекались, учитывая, что Словарь адресован не только исследователям, знакомым с историей создания поэмы и ее вариантами, но и широкой читательской аудитории, для которой вариантность текстов, как правило, не представляет особого интереса.

Словарь состоит из двух книг: первая – сам Словарь и Приложение из четырех уже известных по второму словарю словников. Вторая книга – Антология произведений, посвященных лермонтовскому «Демону» (147 произведений разных жанров, 1247 комп. стр.), – впервые включена в авторский словарь, учитывая важность поэмы для жизни и творчества Лермонтова, ее значение для развития всего литературного процесса XIX-XXI вв., а также огромный интерес и неоднозначное отношение к её проблематике литературных критиков, философов, психологов, служителей церкви, лингвистов и просто любознательных читателей. На основе лермонтовского «Демона» написаны оперы и балеты, поставлены драматические спектакли, огромна галерея живописных произведений, лучшими из которых считаются работы М.А. Врубеля, выставка которых проходит сейчас в Москве.

Произведения, вошедшие во вторую книгу, неравнозначны и не одинаково ценны: особенно много путаницы, неверных, идеалистических трактовок в статьях, посвященных литературно-художественному анализу поэмы, более интересными и убедительными оказались нам лингвистические исследования; мало найдено статей, посвященных переводу поэмы на другие языки.

В заключение я хотела бы искренне поблагодарить доктора филол. наук, ведущего научного сотрудника ИРЯ им. В.В. Виноградова РАН Л.Л. Шестакову за многолетнюю бескорыстную помощь, ценные советы и рекомендации при подготовке всех трех двухтомников «Словаря языка Лермонтова».

Никогда не отказывали в помощи и научных советах профессора БСУ А.М. Мамедли, Л.Г. Векилова, А.О. Османлы, Л.М. Грановская, директор Института русского языка и зав. кафедрой общего языкознания Г.Д. Удалых. Глубокая сердечная благодарность и признательность им всем.

Моя искренняя благодарность руководству университета в лице проректоров по научной и учебной работе – профессоров Р.М. Новрузова и Т.Н. Джафарова за создание благоприятных условий и возможностей для подготовки словарей и за моральную поддержку.

И хотя на всех 13 томах Словарей языка Есенина и Лермонтова стоит мое имя, я твердо убеждена, что в воплощении моих идей в жизнь заслуга всего коллектива БСУ. Мой глубокий поклон.

Список использованной литературы

1. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. Стихотворения. Демон // Полное академическое издание сочинений М.Ю. Лермонтова в шести томах. – М.: АН СССР. – 1954-1957.
2. Словарь языка Пушкина. В четырех томах. – М. 1956-1961.
3. Толстой А.Н. Речь на торжественном заседании памяти М.Ю. Лермонтова 15 октября 1939 г. // Толстой А.Н. Полное собрание сочинения. Т. 13. – М.: Гослитиздат. – 1949. – С. 427-428.
4. Частотный словарь языка Лермонтова // Лермонтовская энциклопедия / Гл. ред. В.А. Мануйлов. – М: Сов. энциклопедия, – 1981. – С. 717-774.
5. Шестакова Л.Л. Русская авторская лексикография. Теория, история, современность. М: Языки славянских культур, 2011.
6. Шипулина Г.И. Частотно-семантический конкорданс служебных слов в поэзии Сергея Есенина. Выпуск I. Предлоги. 2012, 184 с.; Выпуск II. Союзы. Частицы, 2012, 288 с.; Словарь языка Есенина. Имя существительное, 2013, 558 с.; Словарь языка Есенина. Глагол, 2013, 464 с.; Словарь языка Есенина. Прилагательное. Числительное. Местоимение. Наречие, 2013, 556 с.; Словарь языка Есенина. Художественная проза. Том I, А-О, 2015, 564 с.; Том II, П-Я. Приложения. 2015, 506 с. – все: Баку: «Мутарджим».
7. Шипулина Г.И. Словарь языка Лермонтова. «Герой нашего времени». В двух томах. Том I. А-О. – 768 с.; Том II. П-Я. Семь Приложений. – 832 с. Баку: Мутарджим, 2016.
8. Шипулина Г.И. Словарь стихотворного языка Лермонтова. В двух томах. Том I. А-О. – 624 с.; Том II. П-Я. Четыре Приложения. – 732 с. – Баку. Изд. дом «Зенгезурда», 2019 г.
9. Шипулина Г.И. Словарь языка Лермонтова. «Демон». – В двух книгах. Книга первая. Словарь. Антология. 864 с.; Книга вторая. Антология произведений, посвященных поэме М. Лермонтова «Демон». 780 с. – Баку. Изд. дом «Зенгезурда», 2021.
10. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 265–303.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

К настоящему времени лингвострановедческие знания стали неотъемлемым аспектом преподавания русского языка как иностранного.

Согласно Е. И. Пассову: «Перед составителями учебников, учебных пособий и программ по РКИ наряду с отбором грамматического и лексического материалов всегда стоит вопрос об отборе содержательных текстов страноведческого и культуроведческого характера, при помощи которых студенты получают новую и полезную информацию о стране изучаемого языка». [Пассов 1991: 123].

Современные исследователи уделяют большое внимание различным формам введения лингвострановедческих знаний в курс РКИ. Так, например, появляются статьи, посвященные лингвокраеведению [Бурхонова 2019], роли визуальной информации в лингвострановедении [Дмитриева 2010] и критериям отбора текстов для использования в преподавании лингвострановедческого аспекта [Панина 2019].

Как пишет Л. Г. Веденина в своей книге «Человек в лингвоэтнокультурном пространстве»:

«Мы находимся в сфере лингвокультурологии – научной дисциплины, которая занимается изучением культурного восприятия мироздания, передаваемого средствами языка». [Веденина 2017: 13].

Таким образом, в ходе изучения русского языка как иностранного создается новая языковая личность, с уникальным культурным восприятием мироздания. Однако процесс создания такой личности должен быть основан на изучении текстов, которые, по мнению Е.И. Паниной, способны:

«...донести до учащихся специфику лексико-грамматической системы русского языка, лучше понять своеобразие и литературный подтекст изучаемых произведений и в целом пробудить у иностранных учащихся интерес к русскому классическому наследию». [Панина 2019: 277]

Помимо данных характеристик, тексты, изучаемые в ходе курса РКИ должны обладать еще и «определенным историко-филологическим минимумом, необходимым для правильного и

полного восприятия текста с его культурно-историческим содержанием, ассоциациями и апперцепциями». [Ахманова 1982: 6]

Зачастую составители учебных пособий, отбирающие художественные тексты для изучения в ходе курса РКИ, ограничиваются произведениями классической литературы, созданными в период до 1917 года, однако подобный подход не позволяет учащимся ознакомиться с текстами, важными для формирования русской языковой личности, складывавшейся и в советское время.

Кардинальные изменения в ходе жизни народов России, произошедшие после 1917 года, повлияли и на развитие русского языка. Реформа орфографии, появление новых слов и фразеологизмов, новые имена людей стали плодотворной почвой для рождения новых аспектов русской языковой личности.

Изучение литературы советского времени позволяет студентам восполнить лакуны в исторических знаниях и познакомиться с особенностями жизни и быта советского времени. Лингвострановедческие сведения, содержащиеся в книгах советских авторов, дополняют информацию, полученную учащимися при знакомстве с русской классикой, созданной до 1917 года, и являются самостоятельной ценностью, обогащающей языковое развитие студентов.

Рассмотрим для примера занятие, посвященное изучению отрывка из повести М.А. Булгакова «Роковые яйца». Данное занятие может быть проведено с учащимися, начиная с уровня А2. В случае низкого уровня владения языком основной целью занятия является овладение мастерством словесного портрета, а с учащимися более высокого уровня преподаватель может сконцентрироваться на сведениях об истории и быте советского времени, отраженных в отрывке.

Занятие начинается с краткого знакомства с биографией М.А. Булгакова, дополненной визуальной информацией, то есть фотографиями писателя в различные годы его жизни. Учащимся предлагается вначале прочесть биографический текст и выполнить послекстовые задания.

«Великий русский писатель Михаил Афанасьевич Булгаков родился в семье православного священника в Киеве. Как и Антон Павлович Чехов, Булгаков работал врачом и начал издаваться только после революции. Сменив медицинскую практику на работу журналиста, Булгаков добился большой популярности, однако с начала тридцатых годов он стал негоден советской власти.

Булгаков написал замечательный роман «Мастер и Маргарита», увидевший свет через четверть века после смерти писателя. Михаил

Булгаков похоронен на Новодевичьем кладбище в Москве. Он заслуженно считается одним из самых значимых русских писателей прошлого века.

Сатирическая фантастическая повесть «Роковые яйца» была впервые опубликована в 1925 году. Гениальный учёный, профессор Персиков, находит так называемый «луч жизни», однако его открытие приводит к трагическим последствиям...»

При работе с группой, находящейся на более низком уровне владения языком, данный текст может быть адаптирован для требуемого лексического минимума.

Послекстовые задания в данном случае делятся на два блока:

1. Задания на проверку понимания текста. В зависимости от уровня студентов, они могут быть более простого или более сложного характера.

Данные задания могут быть предложены в форме открытых вопросов, например:

Какой еще русский писатель упоминается в тексте? Что объединяет его и Булгакова?

В какой семье родился Булгаков? Как вы думаете, повлияло ли происхождение писателя на его судьбу в советское время?

Задания также могут быть облечены в форму утверждений. Учащимся предлагается заполнить следующую таблицу:

Таблица 1

Проверочное задание для работы с биографическим очерком о М.А. Булгакове

	Да	Нет	Не упоминается
1.	Булгаков родился в Москве		
2.	Он работал врачом		
3.	Он был женат три раза		
4.	Роман «Мастер и Маргарита» издавался при жизни Булгакова		
5.	Повесть «Роковые яйца» относится к детективному жанру		

Утверждения в данной таблице тоже могут быть адаптированы в зависимости от уровня языковой компетентности учащихся. После выполнения заданий на понимание текста студенты переходят ко второй части послетекстовой работы, в которой они практикуются в составлении словесного портрета, что готовит их ко второй части занятия.

Студенты делятся на группы, каждой из которых предлагается описать фотографию М.А. Булгакова. В задании используются портреты писателя, выполненные в различные годы его жизни. Таким образом, студенты актуализируют лексику, связанную с описанием внешности человека.

В качестве практического применения данной лексики на переходном этапе между первой и второй частью занятия можно предложить студентам игру «Тайный знакомый», где они описывают одного из участников занятия, не упоминая при этом его или ее имени. Остальная группа должна догадаться, о ком говорит участник.

Во второй части занятия студенты знакомятся со следующим отрывком из повести «Роковые яйца».

«16 апреля 1928 года, вечером, профессор зоологии IV государственного университета и директор зооинститута в Москве Пёрсиков вошёл в свой кабинет, помещающийся в зооинституте, что на улице Гёрцена. Профессор зажёл верхний матовый шар и огляделся.

Начало ужасающей катастрофы нужно считать заложенным именно в этот злосчастный вечер, равно как первопричиной этой катастрофы следует считать именно профессора Владимира Ипатьевича Пёрсикова.

Ему было ровно 58 лет. Голова замечательная, толкачом, лысая, с пучками желтоватых волос, торчащими по бокам. Лицо гладко выбритое, нижняя губа выпячена вперёд. От этого персиковское лицо вечно носило на себе несколько капризный отпечаток. На красном носу старомодные маленькие очки в серебряной оправе, глазки блестящие, небольшие, росту высокого, сутуловат. Говорил скрипучим, тонким, квакающим голосом и среди других странностей имел такую: когда говорил что-либо веско и уверенно, указательный палец правой руки превращал в крючок и шурил глазки. А так как он говорил всегда уверенно, ибо эрудиция в его области у него была совершенно феноменальная, то крючок очень часто появлялся перед глазами собеседников профессора Пёрсикова. А вне своей области, т.е. зоологии, эмбриологии, анатомии, ботаники и географии, профессор Пёрсиков почти никогда не говорил....

...Был очень вспыльчив, но отходчив, любил чай с морóшкой, жил на Пречистенке, в квартире из 5 комнат, одну из которых занимала сухонькая старушка, экономка Мária Степáновна, ходившая за профессором как нянька.

В 1919 году у профессора отняли из 5 комнат 3. Тогда он заявил Мária Степáновне:

– Если они не прекратят эти безобразия, Мária Степáновна, я уеду за границу». [2: с. 4-5]

Студенты заполняют следующую таблицу.

Таблица 2

Описание профессора Персикова

Голова	
Лицо	
Нос	
Глаза	
Рост	
Голос	
Жесты	
Где живет	
С кем живет	
Что любит	

После выполнения этого задания учащиеся отвечают на вопрос:

Почему у профессора отняли три комнаты? Как вы думаете, что значит глагол «уплотнить?».

В качестве иллюстрации использования этого неологизма, родившегося в первые годы советской власти, учащимся можно предложить соответствующий отрывок из фильма «Собачье сердце», где домовой комитет пытается уплотнить профессора Преображенского.

Изучая отрывок из классической литературы, студенты одновременно знакомятся с жизнью и творчеством великого русского писателя М.А. Булгакова, овладевают лексикой, связанной с описанием человека или актуализируют ее, а также узнают о подробностях быта, важных для понимания образа жизни в советское время.

Список использованной литературы

1. Ахманова О.С., Минаева Л.В. О предмете и метаязыке учебной лексикографии // Словари и лингвострановедение: Сб.ст. - М.: Рус. язык, 1982. - С.5-11.

2. Булгаков М.А. Морфий : повести, рассказы, пьесы: Эксмо; Москва; 2011. 608 с.
3. Бурхонова Гузаль Мухаммадиевна Лингвокраеведение в преподавании русского языка как иностранного // European science. 2019. №6 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokraevedenie-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 20.11.2021).
4. Веденина Л. Г. Человек в лингвоэтнокультурном пространстве. М.: Языки славянской культуры, 2017. 661 с.
5. Дмитриева Д.Д. Использование произведений искусства в процессе обучения иностранных студентов русскому языку // БГЖ. 2020. №4 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-proizvedeniy-iskusstva-v-protsesse-obucheniya-inostrannyh-studentov-russkomu-yazyku> (дата обращения: 20.11.2021).
6. Панина Елена Игоревна Лингвокультурологический подход к изучению русской классической литературы иностранными студентами // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskij-podhod-k-izucheniyu-russkoy-klassicheskoy-literatury-inostrannymi-studentami> (дата обращения: 20.11.2021).
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. 223 с.
8. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.

С. В. Шушарджан

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет
e-mail: sedasedashu3498@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Как сделать урок интересным? Как привлечь внимание учеников? Как заинтересовать их? Как привлечь их к чтению книг? Наверное, каждый учитель задавал себе эти вопросы. С каждым годом задача учителя усложняется. Поэтому в последние годы учителя в своей работе активно используют инновационные технологии.

Инновационные методы обучения являются целью многих педагогов. Обучение учеников таким образом, чтобы они были вовлечены и заинтересованы в материале. Иногда это может быть непростой задачей. В современном мире с ограниченным вниманием, в котором мы сейчас живем, благодаря Интернету, стало труднее, чем когда-либо, поддерживать учеников в восторге и увлечении изучения того, что они должны знать. Однако поиск новых и инновационных

методов обучения может оказаться одной из лучших вещей, которые педагог может сделать для учащихся. Исследования мозга показали, что определенные методы и подходы действительно могут улучшить процесс обучения учеников.

На сегодняшний день основная цель обучения - это воспитать в учениках творческие способности, развить учеников как личности, которые умеют учиться и совершенствоваться самостоятельно. Именно инновационный подход позволяет так организовать учебный процесс, при котором ученик вовлекается в учебный труд, вызывающий у учащихся чувство успеха и движения вверх. Поэтому для ребят урок – это радость, который приносит пользу. И, может быть, именно на таком уроке, как говорил Цицерон, «зажгутся глаза слушающего о глаза говорящего».

Что же такое инновационное обучение? Инновация - это нововведение или обновление. Деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению нового, с целенаправленным изменением, вносящим в среду внедрения новые элементы, вызывающие изменение системы из одного состояния в другое. В чем же заключается актуальность инновационного обучения? Во-первых, это поиск условий для раскрытия творческого потенциала ученика. Во-вторых, обучение проходит не по принуждению, а через пробуждение интереса к получению знаний. В-третьих, у учащихся возрастает глубина понимания учебного материала и познавательная активность. Какие цели и задачи у инновационного обучения? Главная цель заключается в развитии интеллектуальных, коммуникативных, лингвистических и творческих способностей учащихся. Очень важно развитие различных типов мышления и формирование качественных знаний, умений и навыков. Задачи инновационного обучения:

1) создать обстановку, в которой ученик и учитель сотрудничают;

2) мотивировать учащихся к обучению;

3) развить у учащихся креативное мышление;

4) отобрать необходимый материал и продумать способы его подачи.

Инновационное обучение строится на таких технологиях как:

1) затрудненное обучение;

2) формирование критического мышления;

3) разделяющий метод к обучению;

4) умение создать на уроке благоприятную атмосферу.

Принципы, на которых строится инновационное обучение:

1) использование метода наглядности;

- 2) развития творческого потенциала;
- 3) уроки в нетрадиционном формате;
- 4) принцип взаимообучения;
- 5) принцип саморазвития.

Использование данных технологий на уроках делает учебный процесс интересным, повышает качество и прочность полученных знаний, повышает активность обучающихся. Один из таких инновационных методов разработал

Е. И. Ильин. Евгений Николаевич педагог - новатор. Он разработал оригинальную концепцию преподавания литературы. Его урок строится по закону «трех О»:

- Очаровать книгой;
- Окрылить героем;
- Обворожить писателем.

Все художественные произведения, которые изучают учащиеся в школе, содержат огромное количество проблем. Это могут быть проблемы исторической памяти, взаимоотношения человека с природой, нравственного выбора, проблемы, связанные с темой любви или проблема влияния денег на человека. Поэтому главной задачей в концепции преподавания литературы по методике Е. Н. Ильин является поставить перед учениками вопрос (проблему). Причем вопрос нужно ставить так, чтобы:

1) он был для учеников актуальным, значимым в их жизни. Вопрос, который вызовет у учащихся эмоции;

2) он был обращен именно к данной группе подростков, а лучше к конкретному обучающемуся;

3) ответ на данный вопрос был полный, требующий требовать тщательного изучения текста произведения, учебника и дополнительной литературы, ознакомления с историей изучаемого произведения и биографией автора. Например, почему Раскольников, еще не вскрыв письма матери, испуганно целует конверт? Или, разделяете ли вы мнение И. А. Бунина, что «всякая любовь есть великое счастье, даже если она не разделена»

С оригинальной концепцией преподавания литературы Е. Н. Ильина тесно связана технология проблемного обучения.

Литература по своей природе указывает на метод проблемного обучения, потому что вечные проблемы, которые писатели-классики описывают в своих произведениях, находят отражение и в современном мире. В чем заключается суть проблемного обучения? Главной задачей такого обучения является создать проблемную ситуацию, а потом построить деятельность учащихся так, чтобы они

смогли найти решение учебной проблемы, поставленной в произведении. Деятельность учеников, в поиске решения проблемы, должна быть самостоятельной, а также необходимо, чтобы ученики усвоили необходимые знания, полученные во время урока.

Такой метод обучения дает возможность учителю не только научить ребят анализировать произведение и развивать свое критическое мышление, но и преподать урок морали. Ведь, учитель должен давать не только знания по предмету, но и заниматься воспитательной деятельностью. Также такой метод обучения позволяет вместе с учениками обсуждать насущные проблемы, что позволяет работать всему классу. Существует несколько методических приемов применения данной технологии:

- 1) учитель в начале урока создает проблемную ситуацию;
- 2) далее учитель подводит учащихся к противоречию и предлагает ученикам постараться самим найти способ решения проблемы;
- 3) затем учащиеся должны проверить свои гипотезы и найти решения данной проблемы;
- 4) ученики должны рассказать о своих идеях, мыслях, поделиться со своей точкой зрения на конкретную проблему;
- 5) в заключение учащиеся анализируют результат и подводят итог.

Если мы используем метод проблемного обучения, то необходимо использовать групповую форму работы в классе. Это позволяет одновременно выдвигать и проверять несколько гипотез. При этом классе будет активно обсуждаться проблема и решения данной проблемы, что позволит услышать мысли и рассуждения каждого ученика.

Ответ будет представлен в форме коллективного поиска. Это поможет ученикам раскрепощенно рассуждать, дискутировать между собой.

Проблемный вопрос (логическое задание) может быть предложен на один урок (например, изучая пьесу Островского А.Н. «Гроза», предлагаем учащимся ответить на вопрос: «Кто, по вашему мнению, прав: Н.А. Добролюбов, называя Катерину «лучом света в тёмном царстве» или Писарев Д.И., утверждая, что «Катерина - полоумная мечтательница». А также может объединять систему уроков по теме, образуя модуль (например, при изучении творчества Ф.М. Достоевского: «Почему Илья Глазунов на своей картине «Сто веков» изобразил писателя с зажженной свечой в одной руке и с веточкой вербы - в другой?»).

Технология проблемного обучения привлекательна тем, что применима практически на уроках всех типов и на всех этапах обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Реализуя проблемное обучение на уроках литературы, можно выбирать такую форму как диспут или дискуссию, которые вводятся путем сопоставления нескольких произведений по одной и той же теме, а также разных мнений по одной проблеме. И неважно, что не всегда на таких уроках учащиеся приходят к единому мнению, главное, что они думают, переживают, отстаивают свою точку зрения. При использовании технологии проблемного обучения в процессе изучения литературы реализуются, прежде всего, такие его элементы, как дискуссионность, развитие креативных способностей учеников, раскрытие их интеллектуального потенциала.

Задача каждого педагога – вызвать интерес к своему предмету, помочь сформировать убеждения и взгляды в соответствии с общечеловеческими ценностями. И решению этой задачи помогает технология проблемного обучения, раскрывающая способности учеников и создающая условия для саморазвития. Поэтому основу современного урока литературы должна составлять активная деятельность учеников, которая позволит донести до них «разумное, доброе, вечное».

Список использованной литературы

1. Будаева Т.И. Инновационный потенциал молодого педагога: проблемы и пути решения // Преподаватель XXI век. - 2009. - N 2. - С. 32-36.
2. Булахова З.Н. Секреты методической работы, или Подсказки методиста: метод. пособие / З.Н. Булахова. – Минск: Зорны Верасок, 2017. – С. 108.
3. Горенков Е.М. Учитель как субъект инновационного потенциала школы // Высшее образование сегодня. - 2009. - N 1. - С. 57-60.
4. Ильин Е.Н. Как увлечь книгой. (Учитель – учителю). –С-Пб., 1995. - С. 134.
5. Ильин Е.Н. Шаги навстречу. – М.: Просвещение, 1986.- С. 188-207.
6. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы.М.: Просвещение, 1988. - С. 174.
7. Молчанов С.Г. Проектирование инновационной методической работы в образовательном учреждении/ Молчанов С., Яковлева Г.// Воспитание школьника.-2008.-№4.- С. 3
8. Мурзина Н. П. От "новых стандартов" к инновационной деятельности педагогов школы // Начальная школа плюс до и после. - 2009. - N 4. - С. 3-9.
9. Орлова Н.А. Реализация обучающего и воспитательного потенциала русского танца в преподавании русского языка как иностранного // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры

- преподавания РКИ). Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2015. С. 129-132.
10. Орлова Н.А., Агоева Ю.В. Игровые технологии в обучении детей-билингвов // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы X Международной научно-методической конференции. 2018. С. 83-87.
 11. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
 12. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
 13. Петренко А.Ф. Стилистическая организация текста как элемент сатирической поэтики в повести М.А. Булгакова "Собачье сердце" // Стилистика и культура речи. Межвузовский сборник научных статей. Пятигорск, 2000. С. 106-112.
 14. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Комизм характеров в фельетонах М.А. Булгакова // Университетские чтения – 2021. Ч. 6. Пятигорск, 2021. С. 170-175.
 15. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.
 16. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Характер гротеска в повести М.А. Булгакова "Дьяволиада" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 134-140.
 17. Петренко С.А. Лексический повтор как феномен прозаического художественного текста // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Пятигорск, 2020. Т. 1. № 1-1. С. 199-207.
 18. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
 19. Петренко Т.Ф. Функции визуализации в литературных текстах // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2014. № 2. С. 172-176.
 20. Раитина Н. И. Подготовка учителя к осуществлению инновационной деятельности // Физика в школе. - 2009. - № 4. - С. 17-21.
 21. Сахарова В. И. От традиционного обучения к современным образовательным технологиям // Мир образования - образование в мире. - 2008. - № 3. - С. 223-230.
 22. Федотова И.Б. Русские народные песни как этнопедагогический ресурс воспитания // Евразийская лингвокультурная парадигма и процессы глобализации: трансфер культур, русско-кавказские связи. Материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 113-119.
 23. Федотова И.Б. Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях // Вестник ПГЛУ. 2-11. № 3. С. 294-299.
 24. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской

- фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
25. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 84-89.
 26. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учебное пособие для студентов вузов / А. В. Хуторский. – М. : Академия , 2008. - С. 255.
 27. Черных Т. П. Мониторинг эффективности инновационной экспериментальной деятельности // Педагогическая диагностика. – 2007. - N 2. - С. 140-160.
 28. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

РАЗДЕЛ 3. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОМ И МИРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е.С. Абрамова

Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В.

Ломоносова

e-mail: abramova.es@irlc.msu.ru

ОБРАЗ РОССИИ В ПИСЬМЕННЫХ РАБОТАХ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ОТДЕЛЕНИЯ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИРЯИК МГУ

В 20/21 учебном году большинство учебных заведений проводило занятия в дистанционном режиме по причине продолжающейся пандемии COVID-19. Вследствие этого иностранные учащиеся оказались лишены возможности приехать в Россию. Находясь на родине и не имея возможности практиковать русский язык во внеаудиторное время, они зачастую теряли мотивацию к учёбе и вынуждены были довольствоваться только теми знаниями, которые получали в рамках программы.

В течение всего учебного года в ИРЯиК МГУ проводились различные онлайн-мероприятия, посвященные русской культуре и жизни в России. Однако их скорее можно было назвать лекциями, так как учащиеся предпочитали молча слушать преподавателя, как это обычно принято в КНР [Бо Гуань 2019: 75].

Для того, чтобы как-то компенсировать отсутствие «живого» общения мы предложили учащимся нашей группы ряд проектов. Также мы решили повысить уровень письменной компетенции наших студентов, так как одним из выпускных экзаменов на гуманитарном отделении является письменное изложение.

Мы предложили студентам писать такие тексты, в которых они могли бы употребить активную грамматику и лексику, научиться грамотно выражать мысль. Многие исследователи признают, что это является одной из самых сложных задач для преподавателя-русиста [Миронова и др. 2019: 27].

В течение года мы осуществили проект по написанию личных дневников, подготовили тексты докладов для выступления на конференции «Ломоносов» и тексты для конкурса презентаций в нашей языковой группе будущих магистров [Абрамова 2021: 60]. Эти письменные работы в данной статье мы также объединяем в понятие «сочинение», род текста, представляющий изложение мыслей и чувств по заданной теме, так как даже тезисы большинства докладов ближе по стилю к эссе, чем к научной публикации.

Мы подробно рассмотрели работы учащихся в ряде своих статей и докладов, например, в докладе «Анализ типичных ошибок в письменной речи выпускников ИРЯиК МГУ по результатам работы в период летних каникул (РКИ, уровень В1-В2)» на III Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой «Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения». Мы выделили грамматические, стилистические и иные ошибки в текстах наших учащихся и представили пути их преодоления. В данной статье хотелось бы сосредоточиться на содержании, а именно на том, как учащиеся видят Россию, в которой многие, обучавшиеся дистанционно, никогда не были.

Две темы эссе в этом проекте были связаны с Россией: «Что я узнал о России за год», «Если в новом учебном году я приеду в Москву...».

Цитаты из сочинений «Что я узнал о России за год» (в авторской редакции).

1. ...В-четвёртых, в Петербурге тоже есть много интересных мест. Например, Эрмитаж, мосты Петербурга, Исаакиевский собор, Храм Спаса на Крови, Петропавловская крепость.

В-пятых, в России есть вкусная еда. Например, шашлык, сырники, ватрушка, пряник, колбаса, смоква (?), уха, студень, сушка, творожная запеканка и т.д.

2. Галина (преподаватель группы) сказала, что в ГУМ есть очень вкусное мороженое. Но я не очень понимаю, что в России холодный климат, зачем людям есть мороженое.

3. Три года назад я была во Владивостоке, но я считаю, что он не похож на другие города России... Моя любимая часть является русской кухней... Больше всего я интересовалась Кремлём...

Как мы видим, китайские студенты склонны перечислять факты и названия в большом количестве, как бы придавая тексту «вес», также мы наблюдаем распространённые штампы вроде «в России холодный климат». Как правило, студенты, начиная писать о России, потом сужали тему до рассуждений о Москве. Причину этого мы видим в том, что большинство пособий по РКИ, к сожалению, довольно «москвациентричны» или «питероцентричны», наполнены устаревшей информацией и содержат те самые клише, которые потом mnoжат студенты в своих работах. При этом нельзя не отметить немногочисленные, но ценные попытки учащихся порассуждать, высказать мнение, дать оценку.

Цитаты из сочинений «Если в новом учебном году я приеду в Москву...» (в авторской редакции).

1. Если в новом учебном году я приеду в Москву, я пойду в библиотеку МГУ. Библиотека МГУ – это самая большая университетская библиотека и старейшая библиотека в России... Я хочу купить мороженое в ГУМе, который находится на Красной площади.

2. Для иностранных людей посещение представления, например, балета, это важная вещь, которую должны делать в России.

3. Я хочу пойти на Красную площадь и в Кремль, потому что это – сердце Москвы и символ России... И все мы хотим встретиться с Галиной и Катей (преподаватели группы) в Москве.

Эти тексты также наполнены клише. Возможно, когда, наконец, студенты смогут приехать в Москву, они дадут более личные оценки тем местам, которые хотят посетить. Отдельно стоит поблагодарить нашу коллегу Г.В. Яровую, которая очень эмоционально рассказывала студентам о мороженом в ГУМе, и трое из пяти учащихся упомянули об этом в своих сочинениях.

К сожалению, учащиеся всё ещё находятся в Китае, и мы не можем попросить их описать новые впечатления.

В монографии «Образ России» в разделе «Экспериментальное исследование формирования образа России в образовательном дискурсе» [Дзюба и др. 2019: 20] описывается применение метода письменной рефлексии (мини-сочинений). Учащимся было

предложено написать два текста: первый о том, что они узнали о России в Китае, а второй – о своих впечатлениях по приезду в Екатеринбург. Авторы исследования отмечают, что отношение к России у студентов меняется на более позитивное. Они объясняют это тем, что в настоящее время китайские учебники формируют недоверный и даже иногда негативный образ страны. Бо Гуань, аспирант МГУ, также отмечает, что «иногда у китайских преподавателей недостаточно знаний о России» [Бо Гуань 2019: 76].

Мы можем проверить это утверждение, посмотрев список тем на конференции «Ломоносов-2021» в секции «Преподавание русского языка и фундаментальных дисциплин иностранным учащимся», в которой наши студенты также принимали участие. Если судить по темам (их учащиеся инициируют сами), китайские студенты, которые к моменту проведения конференции уже полгода изучают русский язык и несколько месяцев – историю и литературу, предпочитают рассказывать о китайской культуре и традициях, часто даже не сравнивая с культурой страны изучаемого языка. Это можно объяснить тем, что для жителей Поднебесной «авторитетными» являются все китайские ценности... китайские обычаи и традиции, мудрость предков и вообще всё связанное с китайской культурой» [Собольников 2020: 15], поэтому первое, о чём они хотят рассуждать – их родная культура и язык.

Естественно, Россия упоминается в темах о русско-китайских экономических и политических отношениях, также некоторые студенты рассказывали о русской культуре в родных городах (доклад «Русская культура в Харбине»). Одна из тем, напрямую имевшая отношение к русской литературе и истории, касалась исследования «Теории штилей» Ломоносова. Мы задали вопрос студентке Чжан Чэньчэнь, почему она выбрала эту тему. Как оказалось, на это у неё было две причины. Во-первых, студентка хотела расположить к себе жюри тем, что проявила интерес к истории МГУ имени М.В. Ломоносова. Во-вторых, она решила сделать доклад, который был бы полезен для неё, так как она смогла больше узнать о великом человеке, основателе университета. Как мы помним, для китайских студентов очень важен авторитет, и Ломоносов, видимо, отлично попадает под определение «цзюнь цзы», благородного мужа и социального идеала в древнем Китае.

Доклад Чжоу Биннань «О проблемах перевода субтитров русских фильмов на китайский язык» позволил понять, какие российские телевизионные сериалы в данное время популярны в Китае. Мы выяснили, что это «Екатерина. Взлёт» и «Интерны». Особенной

популярностью пользуется костюмированный исторический сериал «Екатерина. Взлёт», так как в КНР очень любят этот жанр, и каждый год там выходят десятки сериалов, посвящённых истории Китая. Поэтому мы считаем неслучайным выбор темы другого доклада, «Компаративный анализ жизненного пути и политической линии “женщин на троне” на примере личностей Екатерины II и У Цзэтянь» (Ван Кунь).

К сожалению, и на конкурсе презентаций явлениям русской культуры были посвящены только две темы. Это «Русские народные музыкальные инструменты» (Лю Цзини) и «Культура андеграунда в эпоху перестройки в СССР» (Чжан Чэньчэнь). Лишь отчасти русской культуре был посвящён доклад «Советская архитектура в Китае» (Дэн Цзэчэнь) о влиянии «сталинского ампира» на архитектуру правительственных учреждений в Китае.

Интересно, что студентка Чжан Чэньчэнь для официального мероприятия выбрала темой доклада труды М.В. Ломоносова, чтобы, как мы упоминали выше, понравиться жюри, и тем самым «сберечь лицо», как это принято в китайском обществе [Просоков 2020: 193]. В неформальной обстановке она поделилась своими хобби: студентка слушает русский рок, ей нравятся фильмы С. Балабанова и неформальные молодёжные движения в СССР и современной России.

Мы снова обратили внимание на «множественность лица» (применение разных приемов улучшения репутации) [Просоков 2020: 194] китайских студентов, когда предложили поучаствовать нашим новым слушателям в 2021 году в конкурсе эссе на русском языке «Сила мысли – сила слова» для иностранных учащихся России и зарубежья (на базе Пятигорского государственного университета). Один студент, Сюй Сяо, (будущий бакалавр, который начал обучение в сентябре) написал, что на изучение русского языка его вдохновило стихотворение А.С. Пушкина «Если жизнь тебя обманет», которое изучают в школах Китая. Также он упомянул о том, что «русский язык – один из шести рабочих языков ООН». Как видно, учащемуся очень важно привести факты, упомянуть организации и известные имена для того, чтобы опять же придать убедительности своему тексту.

Другой участник конкурса, выпускник ИРЯиК МГУ Хуан Ицзой, сейчас студент исторического факультета МГУ, выбрал для своего эссе тему «Достаточно, чтобы слова выражали смысл» (цитата Конфуция). Эссе написано в патетическом стиле, студенту явно очень приятно делиться с русскоговорящими читателями рассуждениями о великом мыслителе и его словах.

Мы попросили этого студента, с которым у нас сформировались очень доверительные, даже дружеские отношения, честно написать о первых днях жизни в Москве, и получили такой текст (в авторской редакции).

Моя семья очень беспокоилась о том, что я не привык к еде в Москве, но когда я приехал, я обнаружил, что продукты здесь очень многообразные и вкусные, хотя иногда из-за того, что я не знаю их русское название, купил какие-то странные продукты.

Честно говоря, когда я входил в общежитие, я был в шоке, хотя раньше уже узнал немножко об общежитии ФДС, но я никак не ожидал, что в общежитии такой ветхий туалет и так много тараканов. Мой одноклассник, который приехал вместе со мной, чуть не умер от этих тараканов.

Москва это действительно большой город, хорошо, что в Москве очень удобное метро, просто обязательно заранее установить маршрут.

Надо подчеркнуть, что если любитель военной истории как я приехал в Москву, то он никак не будет разочарован, так как в Москве очень богатые военные музеи и блошинный рынок, на котором продают военный антиквариат.

По итогам наших наблюдений мы можем сделать следующие выводы:

1. Китайцам присуще некоторое «двуличие». Содержание и тема письменной работы очень сильно зависят от цели создания текста. Если текст создаётся для формального мероприятия, студент выберет очень корректную тему и, подобно древним китайским поэтам, постарается привести множество фактов, «возвышающих» объект описания. Если студент знает, что текст создаётся в учебных целях, и никто, кроме преподавателя, не будет его читать, он расслабляется, пишет с юмором и иронией, описывает свой житейский опыт, пытается рассуждать и дать оценку фактам.

2. Многие клише о России, к сожалению, всё ещё живы в работах иностранных студентов, но, по всей видимости, причиной этого являются недостаточно проработанные пособия, изданные в КНР, а также преподаватели-китайцы, обучающие лишь языку, но не русской культуре в целом [Бо Гуань 2019: 76].

3. Сочинения учащихся, написанные после года учёбы на подготовительном отделении университета, также небогаты интересными фактами о России, что говорит о скудности лингвострановедческих материалов в базовом учебнике «Дорога в Россию», а также указывает на необходимость привлекать на уроке

большее количество наглядных материалов, знакомящих с культурой и традициями России. Здесь нужно упомянуть и о важности мотивации преподавателя к осуществлению профессиональной деятельности, его активности и желании донести до учащихся всю красоту и уникальность русского языка и культуры.

4. Необходимо отучать студентов бездумно перечислять какие-то вещи или явления. Такие тексты очень напоминают стилизацию под речь ребёнка в «Денискиных рассказах» В.Ю. Драгунского, раздел «Что я люблю и чего не люблю». «Люблю стоять перед зеркалом и гримасничать, как будто я Петрушка из кукольного театра. Шпроты я тоже очень люблю» [Драгунский 2017: 7]. Наша задача – учить наших подопечных рассуждать, обосновывать свою точку зрения, свой выбор для того, чтобы потом, учась на гуманитарных факультетах университета, они могли самостоятельно писать научные работы, в которых у них получилось бы отойти от главенства авторитетов и разных форм долженствования, которые довлеют в китайской культуре и китайском воспитании.

Список использованной литературы

1. Абрамова Е.С. Способы создания коммуникативной среды на отделении предвузовской подготовки в рамках дистанционного обучения // Инновации в профильном естественно-научном образовании: диалог между школой и вузом / Под ред. А. М. Банару, А. Н. Григорьев. — Т. 4. — Белый ветер Москва, 2021. — С. 57-67.
2. Бо Гуань Проблемы обучения русскому языку в Китае // Известия ВГПУ. 2019. №8 (141). — С. 74-77.
3. Драгунский В.Ю. Рыцари и ещё 60 историй. — М.: А и Б, 2017. — 304 с.
4. Миронова, А.А. Методика обучения сочинению иностранных слушателей для поступления в российские вузы / А.А. Миронова, И.А. Чуносова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». — 2019. — Т. 16, № 1. — С. 27-32.
5. Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты: коллективная монография / Е. В. Дзюба, С. А. Ерёмина, В. Ю. Миков [и др.]; Уральский государственный педагогический университет; под редакцией Е. В. Дзюбы. — Екатеринбург: [б. и.], 2019. — 208 с.
6. Просеков С.А. «Лицо» китайца: содержание понятия // Знание. Понимание. Умение. 2020. №3. — С. 191-201.
7. Собольников, В.В. Менталитет, ментальность и этнопсихологические особенности китайцев: монография / В.В. Собольников. — Москва: Вузостки учебник: ИНФРА-М, 2020. — 160 с.
8. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.

В.И. Андреев
*Центр иностранных языков при Национальном университете
Гофан (Тайбэй)
e-mail: ssshtopor@yahoo.com*

Артикуляция передне- и заднеязычных согласных в китайском языке и ее прикладное значение для постановки русского произношения китаеязычным учащимся

Сходства и различия фонетических систем как «точка опоры» для учащихся

В данной статье рассматривается гипотеза о сходстве в некоторых артикуляционных аспектах фонетических систем китайского и русского языков. Речь идет, прежде всего, о ключевой в русском языке фонологической категории: дихотомии твердости/мягкости согласных. Она рассматривается в сравнении с имеющейся в китайском языке дихотомией заднеязычных/переднеязычных конечных согласных. На уровне практического применения наличие такого сходства означало бы, что учащийся может использовать дополнительную «точку опоры», получая возможность сопоставления способа произнесения твердых и мягких звуков русского языка с родным языком учащихся – китайским.

Фонетические аспекты китайского и русского языков не так часто становятся предметом пристального сравнительного изучения. Разумеется, специалисты по преподаванию РКИ больше заняты собственно предметом изучения фонетических особенностей и фонологических схем артикуляции звуков русского языка, а специалисты по методике преподавания китайского языка занимаются непосредственно фонетикой китайского языка в тех или иных методически-ориентированных направлениях.

Возможно ли использовать эти фонетические особенности в процессе преподавания РКИ? Автору данной статьи представляется, что эти особенности в действительности играют значительную роль в постановке русского произношения для китаеязычных учащихся, и акцентирование этих элементов в процессе преподавания в сравнительной перспективе может иметь важный положительный эффект для правильного понимания фонетической системы русского языка.

Твердые и мягкие согласные в русском языке

Как считает преподаватель РКИ Тюрина Ю.Ю., имеющая обширный опыт работы с учащимися из Тайваня и Китая, на

первоначальном этапе обучения, как в нулевых группах, так и в группах элементарного уровня, одним из ключевых факторов можно считать правильное понимание и использование твердых и мягких согласных: «...опыт работы <...> показывает, что даже те, кто владеет русским языком на уровне ТРКИ-1, не говоря уже об элементарном и базовом уровнях, как правило, будучи знакомы с понятием твердости/мягкости согласных, во-первых, недостаточно хорошо знают этот материал, а во-вторых, почти никак не используют эти знания в своей практике» [Тюрина 2017: 206]. При этом она справедливо указывает, что именно ошибочное произношение твердых и мягких согласных приводит к коммуникативным фиаско.

Методическая система русских звуков может быть упрощенно представлена в виде дихотомии гласных группы «Ы» и гласных группы «И». При этом при произношении гласных группы «Ы» направление движения языка может быть схематично сведено к движению **назад-вниз**, а при произношении гласных группы «И» - к движению **вперед-вверх**. Эти две позиции составляют механизм произнесения гласных непереднего и переднего образования. Фактически, артикуляционно это два разнонаправленных движения, которые отличаются по принципу палатализации, то есть подъема средней части языка к твердому небу, и обратного движения (непалатализации). Как представляется, данная схема именно благодаря своей простоте имеет большое практическое значение в процессе постановки произношения на самом начальном этапе. Учащиеся должны в максимально короткие сроки уяснить и усвоить принципиальное различие, которое несут эти две группы букв/звуков. Лишь в этом случае они смогут сознательно корректировать ошибки произношения на дальнейших этапах обучения, что особенно актуально в ситуации недостатка времени аудиторных занятий, дистанционного обучения, а также при наличии большого количества учащихся в группах (более десяти человек).

Стоит отметить, что на Тайване уже существуют учебники русского языка, где принята данная методическая система для объяснения. К примеру, в издании учебника «Мой первый учебник по русскому языку» на китайском языке, в фонетической части представлена таблица в виде дихотомии гласных группы «Ы» и гласных группы «И». [Ли 2017: 34]

В изданной в России учебно-методической литературе по РКИ эта схема употребляется не во всех учебниках, но в фонетических разделах учебников и учебных пособий, как правило, в обязательном порядке даются упражнения на противопоставление твердых и мягких

согласных. К примеру, подобные задания с предшествующими им методическими комментариями присутствуют в учебном пособии «Корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на китайском языке» О.Н. Коротковой [Короткова 2010: 20]. Это пособие ориентированно на тех учащихся, для кого китайский язык является родным, и уделяет важное внимание дихотомии твердости/мягкости согласных русского языка в нескольких уроках.

Передне- и заднеязычные конечные согласные в китайском языке

Здесь автор этой статьи хотел бы обратиться к собственному опыту преподавания спецкурса «Методика преподавания китайского языка как иностранного на русском языке», для учащихся 4-го курса программы бакалавриата факультета русского языка и литературы Тамканского университета. В процессе знакомства учащихся с фонетическими системами, включая фонетическую транскрипцию ханьюй пиньинь и фонетическую транскрипцию Палладия, а также Йельскую систему и систему романизации стандартного китайского языка Уэйда-Джайлза, выяснилось, что даже в отношении своего родного, китайского языка абсолютное большинство тайваньских учащихся имеет крайне поверхностное представление о наличии такой фонологической категории, как **передне- и заднеязычные конечные согласные**. Однако именно при произнесении этих согласных создается схожий с русским языком акустический эффект мягкости и твердости, например, при произнесении [n] и [ŋ].

Как отмечает лингвист и китаевед Н.А. Спешнев, переднеязычный сонант в китайском языке противопоставлен заднеязычному сонанту так же, как и гласный переднего ряда [i] гласному заднего ряда [u] [Спешнев 1980: 56]. На важности аспекта различения этих конечных согласных в процессе преподавания китайского языка иностранцам настаивают и тайваньские авторы учебных пособий для преподавателей китайского языка как второго иностранного. В обоих случаях указывается на их носовую артикуляцию и функциональную роль как финалей. Причем интересным является тот факт, что в фонетической системе *чжуинь фухао* ранее существовал отдельный знак для обозначения заднеязычного конечного согласного, однако в современной системе транскрипции он не используется (ㄍ – знак, обозначающий финаль [ŋ]). [Ли и др. 2009: 45; Е 2002: 108]

Рассмотрим запись этих согласных на примере финалей [an] и [aŋ] в соответствии с различными фонетическими транскрипциями, включая широко используемую на Тайване систему *чжуинь фухао* и

принятую в России палладиевскую систему китайско-русской транскрипции:

ань [an]*	ан [aŋ]*
an ㄢ an	ang ㄤ ang

(*сразу за транскрипцией Палладия следует обозначение по системе Международного фонетического алфавита, затем слева направо: ханьюй пиньинь, *чжуинь фухао* и транскрипция Уэйда-Джайлза)

На этой основе, как представляется, можно уже с первых дней обучения познакомить тайваньских учащихся со свойственной звуковой системе русского языка артикуляцией произношения мягких и твердых согласных, формируя у них четкие представления об этой дихотомии на основании схожей дихотомии, которая существует в их родном языке. При этом преимущество данной схемы состоит в том, что учащиеся могут сознательно опираться на артикуляционные аспекты родного языка. Это соответствует принципу учета особенностей родного языка учащихся в процессе преподавания.

Практические рекомендации, которые помогут при выработке правильного произношения, могут включать следующие:

– **фонетические упражнения**

Необходимо акцентировать внимание учащихся на следующем нюансе: после завершения первого этапа разминки, то есть после произнесения китайского слога, не изменяя положения органов речи (!) и зафиксировав артикуляционный аппарат в конечной точке движения, можно, в свою очередь, перейти к произнесению русского слога. Предпочтительнее при этом в качестве инициалей использовать билабиальные звуки, не требующие придыхания, то есть [b] и [m], а также губно-зубные [f]. Для усиления эффекта китайский слог можно повторить три раза с разной динамикой (громко, очень громко, тихо):

bang
— бан

Бан → БАНК

В данном случае после заднеязычного слога [baŋ] следует акцентировать внимание учащихся на произнесении русского односложного слова «банк»: твердый билабиальный взрывной согласный [b] в сочетании с гласным, в то время как язык остается на месте в позиции твердости **назад-вниз**, и из этого положения артикуляционный аппарат переходит к произнесению русского сочетания [ан].

Предпочтительнее при этом в качестве инициалей использовать билабиальные звуки (по месту артикуляции), не требующие придыхания, то есть [b] и [m], а также губно-зубной [f].

ban —
бань

→ БАНЬ

Китайский слог [ban] отличается несколько более закрытым гласным, чем в русском языке. При этом, по мнению Спешнева [Спешнев Н.А., с.55], данное качество гласного и отсутствие веляризации, при правильной артикуляции, часто приводит к нежелательному смягчению согласного в китайском языке русскими учащимися до русского [н']. Однако в обратной ситуации, когда носитель китайского языка изучает русский язык, требуется воспроизвести именно этот акустический эффект.

– семантизация слогов китайского языка

Объяснить некоторые аспекты данной фонологической категории для изучающих русский язык можно и с помощью слогов, которые сами по себе уже имеют важное значение для коммуникативной практики. Например, валюта «юань» передана в русском языке именно так, как предписывает норма транскрипции Палладия:

юань
[yɛn]
üan ㄩㄢˋ üan

Русский гласный [ы] в китайском языке?

Для тайваньского варианта китайского языка характерна также следующая артикуляционная особенность, которую условно можно назвать «облегченным вариантом» произнесения какуминального согласного [ʃ]. В отличие от варианта путунхуа, где этот момент достаточно ярко проявляется, в связи с чем кончик языка загибается назад к нижнему краю альвеол [Спешнев 1980: 46]. Речь идет о ретрофлексном звуке. Но если в фонетическом варианте нормативного *путунхуа* это происходит несколько дальше, чем при произнесении русского согласного [ш], то в ситуации усредненной фонетической нормы на Тайване эти согласные звуки китайского и русского языка сближаются практически к одинаковой фонологической единице. Какуминальные согласные в тайваньском варианте, предположительно, не имеют сильно выраженного ретрофлексного характера. В этой связи тайваньский «облегченный» вариант сближается с русским [ш], что позволяет тайваньским студентам быстрее овладеть им в сочетании с гласным [ы].

Список использованной литературы

1. Короткова О.Н. По-русски – без акцента! Корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на китайском языке. – Пекин: изд-во «Вайюй цзяосюэ юй яньцзю чубаньшэ», 2010. / 俄語語音語調糾正教程 /

- (俄羅斯) 科羅特科娃編著；李巾譯（北京：外語教學與研究出版社，2010年）
2. Спешнев Н.А. Фонетика китайского языка. – Ленинград: изд-во Ленинградского университета, 1980.
 3. Тюрина Ю.Ю. Методически ориентированное описание звуковой системы русского языка как основа обучения артикуляции // Лингвострановедческие, социокультурные и лингвистические аспекты в изучении и преподавании иностранного языка и литературы. – Тайвань: Тамканский университет. – 2017. – №2. – С. 205-212.
 4. Ли Цзы-сюань, Цао Фэн-фу. Китайское языкознание. – Новый Тайбэй: Чжэнчжун, 2009. 李子瑄、曹逢甫：《漢語語言學》（新北市：正中，2009年）
 5. Ли Хуэй-цзин. Мой первый учебник по русскому языку. – Новый Тайбэй: Гоцзи сюэшу, 2017. 李慧鏡：《我的第一本俄語課本：最好學的俄語入門書》（新北市：國際學村，2017年）
 6. Е Дэ-мин. Основы теории и методики преподавания китайского языка. – Тайбэй: Шида шуянь, 2002. 葉德明：《華語文教學規範與理論基礎》（臺北市：師大書苑，民91）

Ю.А. Антонова

Цзянсуский педагогический университет

e-mail: yulia.rki@yandex.ru

ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ WESNAT

Вопрос мотивации при изучении иностранного языка исследуется методистами достаточно давно [Угрюмова и др. 2012], однако программы академической мобильности обнажили слабую изученность данного вопроса в отношении китайских студентов. На сегодняшний день русский язык как иностранный изучается в 173 вузах КНР. Но большая часть студентов периферийных вузов не выбирает русский язык своей специальностью добровольно, а попадает на факультет по остаточному принципу в зависимости от балла гаокао (китайского аналога ЕГЭ): не хватило балла для обучения на факультете английского языка – будешь учить русский. И этот факт осознания «вторичности» доставшейся специальности снижает интерес к обучению в вузе. Мотивационная задача педагога, преподающего РКИ, осложняется и тем, что на языковых факультетах в Китае большие академические группы: от 30 до 60 человек. И потому вопрос мотивации студентов к изучению русского языка стоит

действительно остро [Юй 2018]. На вооружение для создания профессионально ориентированного мобильного пространства [Антропова 2018, Новосельцева 2016] и функционирования полноценной интерактивной среды обучения РКИ рекомендуем взять мобильное приложение WeChat, которое установлено у каждого китайского студента в телефоне и на планшете. WeChat (微信) — мобильная коммуникационная система для передачи текстовых и голосовых сообщений, по состоянию на 2019 год насчитывает 1,151 млрд пользователей. WeChat полноценно работает и на территории РФ, а значит, может быть использован преподавателями российских вузов в качестве инструмента обучения РКИ. Практика показывает, а научно-практические исследования ей вторят [Ван и др. 2011], что большая часть китайских студентов интернет-зависима и испытывает «информационный голод», если их лишить гаджета на 40 минут. «Лекция или иное учебное занятие, проводимое без использования наглядных мультимедийных материалов в аудитории студентов, привыкших к визуальной подаче информации, воспринимается ими как скучное и утомительное» [Актамов и др. 2021: 172]. WeChat как социальная сеть обладает большой палитрой медиа-возможностей: передача личных голосовых и видеосообщений, фото- и текстовых файлов, создание групповых чатов; голосовое и видеосоединение; возможность групповой видеотрансляции; размещение фото, видео и ссылок на личной странице пользователя; подписка на публичные аккаунты и каналы; использование мини-программ и т.д. Н.В. Новосельцева замечает: «мобильные технологии, обеспечивая возможность обработки информации на иностранном языке с вовлечением различных каналов ее восприятия и воспроизведения, представляют собой своего рода комплексное средство обучения, которое студент может использовать для самостоятельного изучения иностранного языка в целях мотивации и совершенствования» [Новосельцева 2016]. Поэтому мы предлагаем в рамках аудиторного занятия чередовать «живые» и сетевые формы работы.

Для начала разберемся с тем, **что мотивирует китайских студентов к изучению иностранного языка?** - мы исходим из опросов студентов и личных наблюдений в течение десяти лет работы в Китае; в основе классификации исследование Угрюмовой С.В. и Сергеевой Н.Н. [Угрюмова и др. 2012]: 1) **профессионально-ценностный мотив**: возможность трудоустройства по специальности (например, сегодня в Китае, по словам руководителя КАПРЯЛ, наблюдается дефицит преподавателей РКИ - спрос на учителей РЯ растет; благодаря развитию двустороннего сотрудничества Китая и

России востребованы менеджеры ВЭД и переводчики); 2) **мотив достижения**: возможность получить документ, подтверждающий уровень владения языком, который будет рассматриваться работодателем как конкурентное преимущество (например, свидетельства об удачной сдаче тестов ТРКИ-1, ТРКИ-2, ТРЯ-4, ТРЯ-8, САТТ); 3) **мотив престижа**: возможность учиться в магистратуре лучших вузов России (например, в настоящее время ежегодно 800-900 китайских студентов приезжают на учебу в МГУ) – к тому же, диплом МГУ или СПбГУ может повысить значимость портфолио; 4) **мотив самоутверждения**: потребность получить признание среди сверстников (например, победа в конкурсе и публичное оглашение результата на страницах паблика 俄语邦, читательский охват которого составляет 70 тыс. человек); 5) **мотив саморазвития**: возможность реализовать свой творческий потенциал; получение удовольствия от учебы (участие в конкурсах и проектах, связанных с РЯ и культурой России); 6) **мотив идентификации**: потребность найти единомышленников (комментируя публикации пабликов о русском языке и читая отклики других пользователей, студент может найти сверстников, у которых сходные интересы); 7) **мотив аффилиации**: возможность смотреть фильмы и читать книги на языке оригинала и обсуждать их со сверстниками; 8) **интеллектуально-познавательный мотив**: потребность быть в курсе последних мировых событий; возможность познакомиться с культурой и обычаями другой страны (материалы, размещенные в публичных аккаунтах, обладают большим иллюстративным потенциалом, пробуждая неподдельный интерес к стране изучаемого языка).

Исходя из этих мотивов и потребностей, уже на первом уроке русский педагог может **порекомендовать студентам подписаться на публичные аккаунты (公众号)** о русском языке и России в WeChat (публикации, размещаемые в рамках 公众号, напрямую связаны с мотивами изучения РЯ). Аккаунты можно условно разделить на два типа: 1) паблики, где созданием контента занимаются студенты, изучающие русский язык (новые статьи добавляются несколько раз в день); 2) публичные аккаунты, где за информационное наполнение отвечают профессиональные журналисты или ученые, то есть вторая группа - это авторитетные источники информации. Ниже представлен краткий обзор публичных аккаунтов, связанных с РЯ.

Первая группа аккаунтов, где за контент отвечают профессионалы:

- **Официальный аккаунт Российского культурного центра (РКЦ) в Пекине 北京俄罗斯文化中心** - интересная информация,

объективно отражающая русскую картину мира (тексты и видео об ученых, открытиях, писателях, Нобелевских лауреатах, материалы по географии, истории, искусству и т.д.). В аккаунте размещаются анонсы мероприятий Центра. Также в рамках паблика РКЦ часто объявляются конкурсы, связанные с русской культурой, литературой, историей, географией – для некоторых студентов это хороший шанс реализовать свой творческий потенциал. Победители приглашаются на церемонию награждения в РКЦ и могут познакомиться с единомышленниками.

- **Публичный аккаунт государственной китайской газеты Женьминьжибао 人民网俄文版** – новости и культурологическая информация о России и Китае на двух языках.

- **«Россия-Китай: главное» 中俄头条订阅号** – свежие новости о России и Китае, некоторые публикации сопровождаются голосовыми аудиофайлами.

- **俄语研习社 и 俄语独角兽** – информация носит строго официальный характер: представлены оригиналы и переводы правительственных отчетов и речей политических лидеров;

- **Публичная страница профессора Пекинского университета иностранных языков Лю Гуанчжунь 俄语开讲啦** – культурологическая и лингвистическая информация с иллюстрациями, видео- и аудиофайлами (документальные и художественные фильмы, сериалы, фрагменты русских телепередач, русские песни и клипы, залитые в китайское облачное хранилище и потому воспроизводимые без проблем); стенограммы выступлений и речей Президента РФ (с объяснением некоторых грамматических конструкций); русские стихотворения – оригиналы и перевод на китайский язык; оригиналы и переводы заявлений китайских официальных лиц; материалы по подготовке к сдаче теста САТТІ; фрагменты учебников и комментарии к ним и др. Пожалуй, именно этот публичный аккаунт мы можем рекомендовать преподавателям РКИ как самый подходящий для академических целей.

- **Страница русского доцента ДУИЯ А. Бочкарева «Волшебный мир кино» 俄罗斯电影趣话** – изучение русского языка и культуры через киноискусство: знакомство с российскими режиссерами, актерами, обзоры фильмов, песни к фильмам, русские фильмы, залитые в китайское облачное хранилище и потому без проблем воспроизводимые на территории КНР.

Вторая группа аккаунтов, где контент создают студенты:

- **俄语之家RuClub**: вакансии для специалистов, владеющих РЯ; конкурсы (работы победителей демонстрируются на страницах

аккаунта); новости о России и Китае на двух языках; русские песни с китайскими субтитрами; познавательная информация культурологического характера; обзоры русских фильмов; объяснение значения и этимологии идиом и прочее;

- **俄语编辑部** «Студия Елены»: помимо размещения информационно-развлекательного контента оказывают платные услуги посредника по подаче заявлений на обучение в российских университетах; предоставляют возможность подписаться на платный контент – новости «Первого канала» и проверочные тесты к ним – отработка навыка необходимого для решения теста по аудированию в рамках ТРЯ-8;

- **俄语**: новости о России; культурологическая информация; вакансии, связанные с русским языком; платные услуги по подготовке к ТРКИ-1 и ТРКИ-2; платные курсы по обучению письменному переводу САТТ и т.д.;

- **俄语编辑部**: возможность прослушивания новостей на русском языке; платные услуги по подготовке к российским тестам ТРКИ-1 и ТРКИ-2;

- **沪江俄语**: культурологическая информация; знакомство с новой лексикой; материалы по грамматике РЯ для подготовки к ТРЯ-4 и ТРЯ-8;

- **俄语摆渡**: учебные пособия, направленные на подготовку к сдаче экзаменов по русскому языку и получению различных сертификатов; рассказы о россиянах-лидерах общественного мнения; полезная и интересная информация о России и Китае на двух языках; реклама услуг преподавателей РКИ и посредников, помогающих поступить в российские вузы;

- **潮流俄语**: обсуждение актуальных событий на русском языке;

- **鱼子酱字幕组**: медиатека, где представлены российские видеоклипы и сериалы; даются ключевые слова из серии и их перевод на китайский язык.

Наполнением содержания вышеперечисленных WeChat-пабликов занимаются студенты факультетов русского языка (на платной основе), это прекрасная возможность для языковой практики, но иногда качество контента (с фактической, орфографической, стилистической, этической точек зрения) страдает. Несколько раз автор данной публикации становился свидетелем того, как в публичных аккаунтах данного типа размещались новостные фейки (например, о насильственной вакцинации россиян от коронавируса). В этом случае можно порекомендовать преподавателю быть своеобразным «фильтром» и «рупором»: репостить на свою страницу

интересные, полезные, достоверные материалы – тем самым заострять внимание студентов на качественном контенте.

Китайские студенты любят в свободное время листать ленту новостей - редакторы публичных аккаунтов хорошо чувствуют своего читателя, и потому подбирают контент, возбуждающий интерес у китайских студентов к России. И потому, раз подписавшись на паблик о русском языке, студенты ежедневно будут пополнять знания о грамматике РЯ, расширять кругозор, знакомиться с реалиями России, погружаться в мир русской культуры и слова – Россия станет их «сетевым другом». Что вполне соответствует современной компетентностно-ориентированной концепции образования, «в которой акцент делается на обучении умению самостоятельно находить необходимую информацию, анализировать полученные знания и применять их» [Антропова 2018]. Не можем не согласиться с Н.В. Новосельцевой, которая подчеркивает преимущества использования мобильных технологий на уроке: «происходит увеличение доли самостоятельной работы студента; экономия учебного времени; сокращение голосовой нагрузки преподавателя; мобильные технологии предоставляют доступ к разнообразным аутентичным материалам и обладают большой степенью иллюстративности» [Новосельцева 2016].

Статьи публичных аккаунтов могут использоваться преподавателем как дополнительная информация или иллюстративный материал на уроке (о писателях, о художниках, о городах, о традициях и т.д.).

Большой популярностью среди студентов пользуются русские песни, размещенные в публичных аккаунтах. Китайцы любят петь в караоке. Песни, представленные в пабликах, сопровождаются китайскими субтитрами – в рамках внеурочной деятельности можно разучивать русские песни, обращаясь к WeChat.

Если преподаватель только начинает свою работу с китайскими студентами и совсем не знаком с WeChat, то можно попросить студентов о помощи – они с радостью поменяются социальными ролями и обучат педагога основам работы с мобильным приложением.

Кратко упомянем и другие приемы повышения мотивации к изучению РКИ посредством мобильного приложения WeChat. Преподаватель и студент могут общаться в рамках личных сообщений (предоставление и проверка домашнего задания, консультационная работа) – то есть **использовать WeChat как мессенджер**. Многим китайским студентам такой способ коммуникации помогает устранить психологические барьеры и зажимы – страх «потерять лицо» (в случае

ошибочного ответа [6]) в рамках аудиторной работы становится причиной нежелания активно работать на уроке. Коррекционная работа преподавателя по устранению грамматических и фонетических ошибок, проводимая в мессенджере, с благодарностью воспринимается китайским студентом, а русские смайлики, стикеры и мемы создают доброжелательную атмосферу общения.

WeChat может быть использован преподавателем РКИ как **конкурсная площадка**, где творческие работы (проекты) будут собирать «лайки»: например, в рамках конкурса каллиграфии оцениваются размещенные в мобильном приложении фотографии письменных работ студентов.

Функция WeChat «передать местоположение» может быть использована преподавателем **при проведении квеста** по территории кампуса.

Описать все приемы повышения мотивации к изучению РКИ при помощи WeChat в рамках одной статьи – задача непосильная, но автор выражает искреннюю надежду на то, что преподаватели после прочтения данной статьи поверят в образовательный потенциал самого популярного приложения в Китае, потому как использование мобильных технологий в образовании – это международный тренд.

Список использованной литературы

1. Актамов И. Г., Самбуева О. В. Китайский мессенджер WeChat и его место в российском сегменте онлайн-образования // Власть. 2021. №1. С. 168-175.
2. Антропова М. Ю. Мобильные технологии в учебном процессе (на примере китайского WeChat) // CCS&ES. 2018. №3. С. 218-224.
3. Ван Ш.Л., Карпухина А.И. Исследование интернет-зависимости среди китайских игроков в онлайн-игры ("исследование интернет-зависимости среди китайской молодежи") // Мат-лы междунар. конференции «Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий» Под редакцией Б.Б. Айсмонтаса, В.Ю. Меновщикова. МГППУ, М., 2011. С. 194-196.
4. Волков К. Понимаем друг друга лучше // Российская газета [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2021/02/11/interes-k-russkomu-iazyku-v-kitae-i-kitajskomu-v-rossii-vyros-v-razy.html> (дата обращения 18.11.2021).
5. Новосельцева Н. В. Мобильные приложения как средство обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Лингвистические и методологические аспекты в преподавании иностранных языков: сб. науч. ст. /отв. ред. Б. В. Соктоева. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят.гос. унта, 2016.
6. Юй С. Трудности обучения китайских студентов на русском языке // Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов : сб. докл. VIII Всероссийской научно-практической конференции (Томск, 16—18 мая 2018 г.). — Томск :: Изд-во Томск, политех. ун-та, 2018. С. 346—350.

7. Скок Т. Русский язык за рубежом: стирая границы // Информационный портал фонда «Русский мир» [Электронный ресурс]. – URL: <https://russkiymir.ru/publications/294501/> (дата обращения: 20.11.2021).
8. Угрюмова С. В., Сергеева Н. Н. Классификация мотивов к изучению иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2012. №3. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-motivov-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 19.11.2021).
9. WeChat [Электронный ресурс] // Википедия: свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/WeChat> (дата обращения 17.11.2021).

Н.М. Багян

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: nbaghian@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Текст рекламы является одним из наилучших методов эффективного развития речи у студентов, занимающихся изучением русского языка как иностранного. В современном мире реклама, проникает абсолютно во все сферы жизни общества, существенно воздействуя на представителей всех лингвокультурных общностей. Поскольку рекламные тексты оказывают серьёзное влияние на общество, нет сомнений в том, что это явление должно быть рассмотрено как источник образовательного содержания. Это выражается в необходимости понимания культурной специфики рекламных текстов. Исследователи рекламы отмечают, что это один из наиболее «педагогически адаптированных» типов аутентичного материала, доступного преподавателям русского языка как иностранного с явным социокультурным компонентом.

Преподаватели могут привести свежие и интересные перспективы в свои классы, используя аутентичные тексты: тексты, написанные носителями этого языка и / или для них.

Необходимо оживлять занятия, показывая учащимся, как на самом деле язык используется носителями языка в разных странах и культурах. «Аутентичные тексты вовлекают учащихся в целевую культуру и позволяют им изучать словарный запас таким образом, чтобы имитировать процесс освоения мозгом их первого языка», - говорит Джон Бейкер, преподаватель мирового языка и заведующий кафедрой мировых языков в средней школе Брайана Адамса в г. Даллас ISD.

Важно выбирать аутентичные тексты, соответствующие возрасту и контексту. Выбирайте аутентичные тексты, которые включают богатые наглядные материалы, чтобы помочь учащимся, обучающимся наглядно, понять значение текстов.

Также, необходимо поощрять учащихся использовать базовые знания и контекстные подсказки, чтобы понять смысл текста. Вместо дословного перевода текста задайте студентам следующие вопросы:

- О чем больше всего говорится в этом тексте?
- Кто такая публика?
- В чем основная идея автора?
- Каковы вспомогательные детали?

Один и тот же текст можно использовать для всех уровней учащихся, и преподавателям нужно только корректировать свои вопросы в соответствии с уровнем знаний своих учащихся. Например, учащиеся, начинающие изучать иностранный язык, могут ответить на изучаемом языке на простые вопросы вспоминания, такие как «Кто главные персонажи в этом тексте?» или «Что это за настройка этого текста?» Более продвинутые студенты могут говорить или писать на изучаемом языке, чтобы сравнивать и противопоставлять элементы текста или делать выводы и делать выводы о тексте.

В своих трудах известный американский маркетолог Филип Котлер отмечает: «Как правило, содержание рекламы соответствует так называемой формуле AIDCA (attention, interest, desire, confidence, action). То есть: реклама должна привлекать внимание, удерживать интерес, вызывать желание, доверие и требовать действий со стороны покупателя».

Однако, стоит отметить, что применение рекламы не всегда обусловлено коммерческим интересом заказчика.

Реклама может быть направлена на распространение определенной мысли, идеи с целью привлечения внимания аудитории к общественной проблеме, воздействию на ее мировоззрение, с целью получения отклика в качестве благоразумных решений и действий с ее стороны. С этим условием реклама должна охватить большую часть аудитории, ей необходимо приобрести форму, которая будет понятна и доступна любому человеку: в независимости от его родного языка, культуры, этнической и классовой принадлежности. В связи с этим, рассмотрим основные принципы рекламных текстов.

В первую очередь, текст рекламы имеет особенность быть лаконичным и стилистически простым, он может состоять буквально из пары предложений или даже слов, поэтому вместо сложных в текстах преобладают простые односоставные предложения. Это

позволяет удерживать внимание читателя и за малый промежуток времени, с меньшими усилиями для потребителя передать главную идею, например: «Гиперстойкость. Ультракомфорт» – реклама помады Bourjois Rouge Hyperfix.

Помимо этого, текст в рекламе должен быть читабелен и понятен: отречение в своем использовании от научного стиля делает рекламное сообщение доступным каждому. Поэтому в текстах не используются сложные термины, прослеживается «неформальное общение», прямое обращение к читателю с конативной целью, то есть побуждению аудитории к действию: «Сделай паузу – скушай твикс».

Стоит отметить, что чаще всего рекламодатели видят в качестве основной задачи рекламного сообщения его запоминаемость, поэтому в текстах часто используется заимствованный из журналистики прием перевернутой пирамиды, когда в самом начале сообщения предоставляется основная информация (название продукта, компании), далее идет более подробная формулировка (или описание товара), а третья составляющая – вся остальная менее важная информация: «Mitsubishi ASX – создан для того, чтобы покорить вас одним взглядом и подарить уверенность в каждом маневре».

Также, в связи с последними тенденциями развития понятий «имидж» и «бренд» и выделении их в отдельную категорию сферы маркетинга, рекламе в своем сообщении необходимо уделять особое внимание поддержанию стиля статусной компании. В этом случае текст приобретает свою оригинальную форму, отражая философию не только товара или услуги, а целой фирмы, он передает ее главную миссию, идею бренда: «Ваша жизнь слишком дорога, чтобы ездить на чём-то другом» – реклама модели автомобиля Volvo XC90.

Однако, стоит отметить, что вышеупомянутые особенности могут преследоваться в зависимости от вида рекламного текста. К примеру, в информационном сообщении в соотношении «выразительность-стандарт» предпочтение всегда будет направлено в сторону стандарта, делающего акцент на содержании текста, а не на оригинальности написания. Филип Котлер выделяет три вида текстовой рекламы с их соответствующими задачами. Рассмотрим их и приведем конкретные примеры использования стилистических приемов по каждому из видов:

– Информативный. Своей целью предполагает информирование о свойствах товарах, описание услуг, исправление ложных представлений о товаре, формирование образа фирмы. Рекламные тексты в данном стиле имеют эллиптическую форму, что позволяет более эффективно воздействовать на читателя без использования

других выразительных средств. Явный пример можно заметить в рекламе фармацевтических средств, где назначение товара дается прямым сообщением: «Агидак – для тех, кто простыл на улице». Также зачастую применяется прием разрушения синтаксиса, что делает текст кратким и динамичным: «Квартиры от застройщика. Доступны: рассрочка, ипотека»;

– Увещательный. Данный вид используется для задачи создания избирательного спроса, он формирует предпочтение к марке товара, убеждает потребителя совершить покупку не откладывая. Чаще всего увещательные объявления смещаются в сравнительную рекламу, использующую приемы гиперболы (преувеличения свойств товара или услуги): «Мы можем делать то, что не могут другие!»; сравнения: «Duracell – непростая батарейка. Испытания доказали, что Duracell работает дольше, чем обычные батарейки. Duracell – батарейка с золотой каймой»; антитезы: «Природа создает морщины. Наука дает нам возможность избавиться от них» – реклама лекарственного препарата «Витаскин»;

– Напоминающий. В отличие от предыдущих, не преследует цель проинформировать о товаре или убедить потребителей. Основная задача заключается в напоминании о товаре через ностальгические настроения покупателей. Чаще всего для получения большего эффекта применяется стиль ведения текста от первого лица, таким образом читателю проще провести ассоциативный ряд: «АОС – для семьи я выбираю лучшее».

Таким образом, можно сделать вывод, что рекламный текст – это целый набор символов и сообщений, предназначенный для информирования конечного потребителя о товаре, услуге или идее. В зависимости от вида и задачи рекламного сообщения необходимо использовать соответствующие приемы и стили ведения текста для получения большего эффекта среди целевой аудитории. Именно правильный выбор определенного стилистического приема в рекламном тексте станет залогом успешной рекламной кампании.

Список использованной литературы

1. Банщикова М.А. К вопросу о термине «рекламный дискурс». – Режим доступа: <http://www.nor-dipo.ru/ru/node/329>
2. Булатова, Э. В. Стилистика текстов рекламного дискурса : [учеб. пособие] / Э. В. Булатова. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2012. — 264 с.
3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования/И.Р. Гальперин – М.: Наука, 1981. – 140 с.
4. Зильберт, Б.А. Социопсихолингвистические исследования текстов радио, телевидения, газеты. – Саратов: СГУ, 1986. – 227 с.

5. Кубрякова, Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира//М.: Языки славянской культуры, 2004. – 250 с.
6. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с.
7. Левицкий, Ю.А. проблема типологии текстов/Ю.А. Левицкий – Пермь: ПГУ, 1998.
8. Литневская Е.И., Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006. – 590 с.
9. Лысакова И.П. (ред.) Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку.: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / [Г.М. Васильева и др.]; под ред. И.П. Лысаковой. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 270 с.
10. Мурзин, Л.Н. Основы дериватологии/Л.Н. Мурзин – 1984. – с. 24
11. Орлова Н.А. Реализация обучающего и воспитательного потенциала русского танца в преподавании русского языка как иностранного // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2015. С. 129-132.
12. Орлова Н.А., Агоева Ю.В. Игровые технологии в обучении детей-билингвов // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы X Международной научно-методической конференции. 2018. С. 83-87.
13. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
14. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
15. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Мерфизмы английского языка. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620722, 14.04.2021. Заявка № 2021620575 от 05.04.2021.
16. Петренко С.А. Юмористический дискурс в сфере компьютерных технологий // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Материалы III Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2019. С. 258-266.
17. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
18. Петренко С.А., Петренко А.Ф., Кузнецова М.С. Лингвистическая амбигуэнтность в шуточных афоризмах английского языка // Гуманитарные исследования. 2019. № 2 (70). С. 48-54.
19. Терпугова, Е. А. Рекламный текст как особый тип императивного дискурса : автореф. дис. канд. филол. наук. Кемерово, 2000. 19 с

20. Тороп, П. Х. Процесс перевода и некоторые методологические проблемы переводоведения. // Труды по знаковым системам XV (Ученые записки ТГУ): Типология культуры. Взаимное воздействие культур. – Тарту: ТГУ, 1982. – С.10-23.
21. Федотова И.Б. Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях // Вестник ПГЛУ. 2-11. № 3. С. 294-299.
22. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
23. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 84-89.
24. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

Н. А. Ванюшина

*ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
e-mail: wanjuschina@yandex.ru*

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОГРАММЫ «2+2» С ЧАНЧУНЬСКИМ УНИВЕРСИТЕТОМ)

Российское образование на протяжении многих десятилетий занимает лидирующие позиции на мировой арене, доказательством служит включение высших учебных заведений РФ в авторитетные мировые рейтинги. Так, в QS World University Rankings 2021 были отмечены 26 российских вузов, лидирующее место занимает МГУ им. М.В. Ломоносова. При составлении указанного рейтинга руководствуются показателями, среди которых главное место занимает академическая репутация заведения, научные достижения профессорско-преподавательского состава, а также доля иностранных преподавателей и обучающихся. В Шанхайском рейтинге ARWU представленность российских высших школ не столь значительна, поскольку одним из критериев является количество лауреатов Нобелевской и Филдсовской премий среди выпускников или сотрудников университетов. Однако, и с учетом этих требований МГУ им. М.В. Ломоносова занимает лидирующую позицию среди

российских представителей в Шанхайском ARWU. Что касается рейтинга от британского издания Times Higher Education, то высшую школу России представляют 39 учебных учреждений, три из которых – МГУ им М.В. Ломоносова, МФТИ и Высшая школа экономики. Все перечисленные примеры доказывают не только стабильно высокое качество образования, но и его мировое признание.

Как было отмечено выше, доля иностранных учащихся является одним из критериев при оценке эффективности вуза. Кроме того, экспорт российского образования выступает в качестве одной из задач, поставленных Правительством РФ. Следовательно, большое внимание уделяется вопросу обучения иностранцев и преподавания дисциплин на русском языке, подготовке специалистов в этой области. Работа с иностранными обучающимися ставит своей задачей не только формирование знаний и умений в определенной предметной области, но и понимание ими российской культуры, литературы, реалий жизни. Все эти компоненты способствуют в дальнейшем формированию положительного отношения к стране, наличию крепкого фундамента для конструктивного международного диалога в дальнейшем.

Современный стремительно развивающийся мир требует от человека новых знаний и умений, способности быстро реагировать на новые вызовы реальности и предлагать решения возникающих вопросов. Система образования должна соответствовать социальным запросам и предоставлять возможность выбора формы обучения в соответствии с актуальной ситуацией.

На сегодняшний день востребованными являются совместные международные образовательные программы, дающие возможность студентам учиться в родной стране и за границей. Различные краткосрочные стажировки, студенческие обмены и включенное обучение способствуют студенческой мобильности и предоставляют более широкие перспективы для получения образования. Говоря о совместных образовательных программах, отметим, что преимуществом такого формата является получение одновременно зарубежного и отечественного диплома, что делает будущего выпускника более конкурентоспособным на рынке труда. Повышение академической мобильности между Россией и Китаем в последние десятилетия связано со стремительным развитием российско-китайским экономических отношений, геополитическими особенностями и общемировой тенденцией, связанной с экспортом образовательных услуг, как одного из несырьевого источника получения дохода.

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (далее – ВГСПУ) может гордиться давними традициями сотрудничества с китайскими партнерами в области образования. В далеком 1988 году были заложены основы работы с будущими специалистами в области русского языка в этом университете. На протяжении последующей продуктивной работы были заключены договоры более чем с десятью высшими учебными заведениями Китайской народной республики.

Началом реализации проекта «2+2» является 2012-2013 учебный год, когда первые студенты поступили в Чанчуньский университет именно на эту программу. Результатом обучения является выдача китайских и российских дипломов. Стоит отметить, что этот совместный образовательный проект, обязывающий нести совместную ответственность партнеров за качество реализации бакалаврской программы подготовки, был поддержан и одобрен Министерством образования России и Китая. На протяжении 2008-2010 гг. в Министерстве образования Китая находилось свыше 1100 программ подобного направления, включающих вузов-партнеров из 30 стран мира. Только 15 представленных на рассмотрение проектов получили право вести образовательную деятельность [Соловцова и др. 2021]. Стоит отметить, что лингвистическое направление не является фаворитом таких программ, поэтому были одобрены только два, в их число попала и совместная программа Волгоградского государственного социально-педагогического университета и Чанчуньского университета. Основным направлением было 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык (русский язык)», которое предполагало подготовку высококвалифицированных специалистов в области преподавания русского языка как иностранного. В рамках данного формата работы студенты два года учатся в своей стране, два года – в России. Кроме того, некоторые дисциплины им читают приглашенные преподаватели из России, что позволяет улучшить качество обучения. Такая логика построения работы является целесообразной, поскольку дает возможность, во-первых, усвоить азы русской грамматики в процессе работы с китайским преподавателем, что полностью исключает недопонимание и трудности. Во-вторых, дальнейшая работа с преподавателями-носителями русского языка, но в процессе обучения в китайском университете, позволит минимизировать стресс от переезда в Россию для обучения на старших курсах. Важно отметить, что именно в Чанчуньском университете директором программы, а также ведущими преподавателями являются выпускники ВГСПУ, что в значительной

мере облегчает процесс взаимодействия китайской и российской сторон, поскольку все участники знакомы с реалиями действительности. Кроме того, с четвертой недели обучения предмету «Практический курс русского языка» с первокурсниками начинает работать российский преподаватель, что позволяет студентам улучшить произношение, познакомиться с живой речью носителя и, по возможности, преодолеть барьер, мешающий иностранцу начать коммуникацию с носителем. Позже, на втором курсе, у студентов появляются спецдисциплины, читаемые приглашенными из России преподавателями. Стоит отметить, что в Чанчуньском университете большое внимание уделяется внеаудиторной работе. Проводимые различные культурно-массовые мероприятия, приуроченные к праздникам и памятным датам, позволяют студентам не только познакомиться с культурой и традициями России, получить первые знания, но и повысить интерес, мотивацию к дальнейшему изучению русского языка. Учащиеся старших курсов, которые по тем или иным причинам не смогли продолжить свое образование в России, готовят для младших курсов различные фонетические соревнования, конкурсы русской песни и национального костюма, что способствует улучшению взаимодействия студентов разных курсов и обмену опытом. Приезжая на третий курс для обучения в Волгоград, студенты КНР продолжают совершенствовать свои навыки и умения, осваивая различные предметы исключительно на русском языке. Помимо дисциплин профильного блока, имеющих целью формирование языковой компетенции, студенты осваивают курсы по педагогике, психологии, образовательного праву, экономике образования, возрастной физиологии и гигиене. Во время обучения предлагаются широкий спектр дисциплин по выбору, направленных на формирование различных профессиональных компетенций, следует отметить курсы, разработанные специально для этой программы ведущими специалистами вуза. Назовем лишь некоторые из них - «Национальные особенности организации досуга школьников» и «Психологические особенности социализации детей в разных культурах». Важное место занимает методическая подготовка будущих преподавателей русского языка как иностранного. Теоретические курсы «Методика преподавания иностранного языка» и «Методика обучения грамматике иностранного языка» находят свое практическое применение во время ряда практик. В период педагогической (воспитательной) практики студенты под руководством преподавателей-наставников профильных кафедр психологии и педагогики посещают муниципальные образовательные

учреждения города, имея возможность познакомиться в реальной жизни с традициями российской школы. Во время производственной практики (практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности) на четвертом курсе у учащихся появляется возможность показать полученные теоретические знания в реальной ситуации и дать пробные уроки на младших курсах. Важное место занимает и организация внеучебной деятельности студентами-практикантами, они должны разработать и провести тематическое внеклассное мероприятие. В Волгограде есть ряд школ, где преподается китайский язык, поэтому практиканты могут организовать различные виды внеучебной работы с учениками, изучающими китайский язык. Такая работа является взаимовыгодной, поскольку, во-первых, позволяет студентам, не достигшим высокого уровня владения русским языком, провести мероприятие на высоком уровне и почувствовать себя настоящим учителем, что является основополагающим моментом для дальнейшего успешного становления молодого специалиста. Во-вторых, ученики школы получают замечательную возможность пообщаться с носителем языка, что не только повышает их мотивацию, но и в значительной степени улучшает уровень знаний. Безусловно, спорным моментом может выступать целесообразность обучения китайских студентов педагогике и методике преподавания русского языка как иностранного с позиций российских образовательных традиций, поскольку в Китае существуют свои педагогические традиции, уходящие своими корнями в глубокую древность, но актуальные и по сей день. Отметим, что получение высшего образования имеет целью не только освоение узкопрофильных знаний и получение требуемой квалификации, но и формирование более широкого взгляда на мир, наличие готовности к самосовершенствованию, к поиску новых знаний и критическому осмыслению получаемой информации. Следовательно, обучение педагогике и методике с позиций российской школы позволяет сделать знания студентов более разнообразными и совершенными.

В последнее время были открыты направление 45.03.02 Лингвистика с профилями подготовки «Русский язык и переводоведение» и «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Несмотря на то, что мы говорим об обучении в педагогическом университете, рассматриваемые профили имеют сокращенные часы, отводимые на педагогические дисциплины. Основной акцент смещен на лингвистические дисциплины и межкультурную коммуникацию.

Таким образом, реализуемая Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом и Чанчуньским университетом совместная образовательная программа способствует повышению академической мобильности, экспорту российских образовательных услуг и, в конечном итоге, построению стабильных взаимоотношений между Россией и Китаем в сфере образования.

Список использованной литературы

1. Орлова Н.А. Центр международного образования как база реализации многопрофильной системы обучения РКИ // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1983-1986
2. Соловцова И.А., Ванюшина Н.А. Этапы профессиональной социализации иностранных студентов в образовательном пространстве регионального вуза // Alma Mater. – 2021. – № 9. – с. 75 – 81.

К.А. Вартамян

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: ksyu.vartanyan.89@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Роль русского языка исключительно велика в качестве средства международного общения. Русский язык по праву считается мировым, его изучают в более 90 странах. За последние годы стал возрастать интерес к русскому языку. Сама жизнь выдвигает нам задачи: совершенствовать изучение иностранных языков.

Иностранные студенты с каждым годом все больше и больше проявляют интерес к получению образования в России. Приезжая в Россию, студенты сталкиваются со множеством проблем, главной из которых является адаптация к межкультурному общению. Они оказываются в совершенной иной культуре с другими условиями жизни и системой обучения.

Для любого человека адаптация ко всему новому, в том числе и к языку, сложный процесс. В начале обучения иностранного студента преподаватель является единственным представителем иной культуры. Обучение на первых порах дается с трудом. Они молчаливы, неэмоциональны, с трудом идут на контакт, поэтому преподавателю необходимо строить занятия с учетом психологических и культурных особенностей студентов [Вольская 2017: 134].

В методике преподавания иностранных языков можно заметить рост интереса к поиску новых подходов, методов и форм преподавания за последние несколько лет, к таковым относятся инновационные методы обучения. Само понятие “innovation” впервые появилось в научных исследованиях еще в XIX в. Главной целью обучения иностранному языку является овладение коммуникативной компетенцией. Коммуникативная компетенция представляет собой способность человека средствами изучаемого языка осуществлять речевое общение. Из этого следует, что одна из основных задач преподавателя – это развитие всех этих способностей.

В конце 40-х годов в нашей стране стало широко развиваться преподавание русского языка как иностранного. После окончания Великой Отечественной войны стали приезжать первые учащиеся из разных стран для получения образования. Стремительно возросло число иностранных учащихся в наших вузах. Появилась необходимость создать специальные кафедры русского языка для иностранцев. Первая такая кафедра была создана в 1951 г. в МГУ им. М.В. Ломоносова. Основной задачей было научить учащихся-иностранцев практическому владению языком. В настоящее время методика является особым предметом, самостоятельной наукой.

Обучение русскому языку как иностранному – это совместная деятельность преподавателя и учеников. Чтобы ученики овладели языком, преподаватель должен: объяснить новый материал, дать задание, задать вопрос и проконтролировать правильность ответа и т.д. Ученики тоже должны быть активными в ходе учебного процесса ряд действий: прочитать текст, выучить слова, выполнить упражнения, ответить на вопросы преподавателя и т.д. В формах обучения (очно) действия учащихся определяются преподавателем. Именно преподаватель решает, что нужно сделать ученикам, в какой момент, в какой последовательности, для какой цели. Предмет методики обучения русского языка как иностранного оптимальная система сознательного управления преподавателем своими обучающими действиями (т.е. преподаватель направляет учебные действия учащегося).

Существует 4 основных компонента деятельности преподавателя РКИ:

1. преподаватель мотивирует учебные действия учащихся, побуждает учащегося к учению мотивация:

- познавательная
- эмоциональная
- организационная;

2. преподаватель дает материал для усвоения, предварительно его отобрав;

3. преподаватель организует учебные действия так, чтобы они давали наибольший эффект;

4. преподаватель осуществляет контроль за эффективностью усвоения.

В содержание методики обучения русскому языку как иностранному входят: 1) факторы, определяющие эффективность учебного процесса; 2) их системная связь, т.е. как эти факторы зависят друг от друга; 3) правила, по которым учитель должен строить учебный процесс. У методики есть свой предмет исследования, обучение другому языку как средству общения. Практика преподавания показывает, что не всякий способ описания русского языка одинаково эффективен. Следует учитывать и педагогические факторы в учебном процессе. Среди них дидактические принципы в обучении языку. Дидактика — это отдел педагогики, излагающий общие методы обучения. Обучение — это совместный труд учителя и учеников [Чеснокова 2015: 28].

Задачами методики преподавания РКИ являются:

- формирование у студентов лингвометодической базы;
- знакомство студентов с современными подходами к организации обучения русскому языку как иностранному; с принципами, методами, формами организации учебной деятельности иностранных учащихся; с содержанием курса русского языка как иностранного в системе довузовского и вузовского образования; с современными технологиями обучения;
- обучение студентов-филологов деятельности преподавания.

Основная цель преподавания РКИ — обратить внимание преподавателей на важность тех психолого-педагогических и лингвистических подходов, которые в современных условиях выходят на первый план. Основой этих подходов являются личностно-деятельностный характер овладения языком и процесса обучения, уровневая структура языковой личности, взаимосвязь языковых и мыслительных процессов, учет типологических особенностей мышления и памяти в реализации коммуникативных программ и коммуникативной деятельности в целом, выявление индивидуальных способностей к овладению языком. Все эти составляющие образуют систему, на базе которой должна строиться оптимальная модель

обучения, в центре которой будет находиться не преподаватель, а обучаемый [Лебединский 2011: 3].

Инновационное обучение предполагает обязательное включение коллективных форм работы. Наиболее актуальными инновационными методами преподавания РКИ являются:

1) IT-метод. Применение мультимедийных средств в обучении позволяет сделать обучение более наглядным, интересным и эффективным.

2) Метод проблемного обучения. Данный метод заключается в решении поставленной проблемы на основе имеющихся знаний.

3) Метод проектов. Проектная работа реализует межпредметные связи при обучении иностранному языку, общения на занятии, опирается на практические виды деятельности. При использовании данного метода развивается креативная компетенция как показатель уровня владения языком. В процессе выполнения проекта меняются функциональные роли обучающегося и преподавателя. Обучающийся выбирает содержание урока, преподаватель выступает в качестве консультанта. Результат обязательно должен быть представлен и защищен.

4) Работа в команде. Этот метод уделяет особое внимание «групповым целям» и успеху всей группы. Главная задача состоит в овладении необходимыми знаниями, формировании нужных навыков.

5) Игра. Внедрение этого приёма в учебный процесс способствует достижению целей обучения диалогической речи и расширенному монологическому высказыванию, активизации речемыслительной деятельности студентов, формированию у них навыков и умений самостоятельного выражения мысли, образованию и воспитанию обучающихся средствами иностранного языка. Важно, чтобы работа с играми приносила положительные эмоции и пользу, более того, она должна служить действенным стимулом в ситуации, когда интерес или мотивация обучающихся к русскому языку начинает ослабевать, ведь главная задача игры – стимулирование интересов студента, развитие желания говорить на иностранном языке.

Таким образом, для повышения, в первую очередь, коммуникативной компетенции иностранных обучающихся следует придать занятию живость и эмоциональность, возбудить у студентов интерес и любовь к языку. Это достигается благодаря инновационному обучению и богатому арсеналу приемов и методик, заложенных в этом обучении. При использовании вышеперечисленных методик также развиваются и мыслительные умения, такие как, сравнение, доказательство, обоснование своей точки зрения, опровержение и т.д.

Список используемой литературы

1. Абраменко О.В. Игровые задания как способ активизации владения русским языком как иностранным на начальном этапе обучения. СПб.: ст. междунар. научн. конф. молодых ученых; под ред. Бернацкого В.О. и др. - М.: Сова, 2016. - 91-100 с.
2. Вольская Н.Н. Коммуникативные средства невербального поведения в аспекте преподавания РКИ.-М., 2017.-134 с.
3. Лебединский С. И. Русский язык как иностранный Гончар. – 2-е изд., доп. и перераб. – Мн.: 2011. – 402 с.
4. Орлова Н.А. Реализация обучающего и воспитательного потенциала русского танца в преподавании русского языка как иностранного // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2015. С. 129-132.
5. Орлова Н.А. Спецкурс "Образовательный туризм на Северном Кавказе" в аспекте лингвострановедения как средство социализации иностранных слушателей центра международного образования ПГУ в поликультурной среде СКФО // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 частях. Российский университет дружбы народов. 2017. С. 116-120.
6. Орлова Н.А. Центр международного образования как база реализации многопрофильной системы обучения РКИ // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1983-1986.
7. Орлова Н.А., Агоева Ю.В. Игровые технологии в обучении детей-билингвов // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы X Международной научно-методической конференции. Пятигорск, 2018. С. 83-87.
8. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
9. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или, как мы говорим. – СПб.: Златоуст, 2009. – 124 с.
10. Петренко А.Ф. Стилистическая организация текста как элемент сатирической поэтики в повести М.А. Булгакова "Собачье сердце" // Стилистика и культура речи. Межвузовский сборник научных статей. Пятигорск, 2000. С. 106-112.
11. Петренко С.А. О текстообразующей функции лексического повтора: анафора и эпифора // Университетские чтения – 2020. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2020. С. 43-49.
12. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Антропоцентричная зооморфная метафора "lame duck"/"хромая утка" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2021. С. 129-133.

13. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
14. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Лексический повтор как прием комического в современном британском художественном дискурсе // Университетские чтения – 2021. Материалы научно-методических чтений ПГУ. 2021. С. 42-48.
15. Соосар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания - СПб.: -М 2004. - 203 с.
16. Федотова И.Б. Русские народные песни как этнопедагогический ресурс воспитания // Евразийская лингвокультурная парадигма и процессы глобализации: трансфер культур, русско-кавказские связи. Материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 113-119.
17. Федотова И.Б. Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях // Вестник ПГЛУ. 2-11. № 3. С. 294-299.
18. Федотова И.Б., Айрапетова Э.Г. Русская словесность: от теории к практике. Пятигорск, 2020.
19. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
20. Федотова И.Б., Орлова Н.А., Ревякина Я.Н. Лингвострановедение и лингвокраеведение в практике коммуникативного обучения русскому языку как иностранному в поликультурном регионе Северного Кавказа. Пятигорск, 2020.
21. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 84-89.
22. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.
23. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. - М.: 2003. – 28 с.
24. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

Л.В. Витковская, И.Ф. Головченко
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: lvv23@yandex.ru, russlovosk@gmail.com

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РФ В КОНЦЕПЦИИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Как известно, 19 сентября 2003 г. в Берлине на совещании министров образования стран–участниц Болонского процесса Российская Федерация официально присоединилась к формированию единого европейского пространства высшего образования, стала его полноправным участником и подтвердила намерение следовать основным принципам Болонской декларации. Изначально долгосрочной целью Болонского процесса обозначено «создание общеевропейского пространства высшего образования с целью повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентоспособности европейского высшего образования».

К началу XXI века Болонский процесс становится одним из ключевых интеграционных начинаний в Европе и воспринимается как актуальная стратегия европейских вузов. По Болонскому принципу построена и современная система высшего образования в России, также включающая принятые в Западной Европе уровни образования: бакалавриат, специалитет, магистратуру, аспирантуру, ординатуру и другие. С одной стороны, реализация Болонских соглашений в России была воспринята как неотъемлемое условие модернизации отечественного образования, направленной на гармонизацию содержания образования по всем направлениям подготовки, причем в течение всей жизни. С другой стороны, модернизацию и гармонизацию следует осуществлять так, чтобы не нарушать национальные традиции образования, а также целостность российских академических школ и методов.

Характерно, что во всех Болонских документах подчеркивается, что объединение не должно привести к повсеместной унификации образования, так как это противоречило бы самой идее объединения, поскольку должны сохраняться национальные особенности прежде всего профессиональной подготовки. В то же время, наряду с активизирующим воздействием Болонского процесса, необходимо отметить весьма неоднозначное отношение к нему в российской образовательной среде в связи с введением уровневой системы высшего образования, а также с переходом образования от знаниевой системы к компетентностной [см.: Андреев 2005, Зимняя 2003, Майер

2019]. Темой многочисленных дискуссий до сих пор является именно уровневая система. Ее противники утверждают, что происходит девальвация национального российского высшего образования и главное – утрачивается специфика уникального филологического обучения, предоставляющего глубокие знания различных языков и литератур и являющегося частью общегуманитарного образования и гармонического развития человека.

Российская высшая школа всегда выгодно отличалась фундаментальным характером учебно-образовательных программ, принципом неразрывности образования и науки, наличием оригинальных научно-педагогических школ, позволивших сформировать свою академическую систему филологического образования и подготовки специалистов по всем языкам («всяк сущий в ней язык») и литературам – лингвистов, литературоведов, преподавателей и учителей, переводчиков и др.

В России на протяжении веков, начиная с грамматик Мелетия Смотрицкого, Лаврентия Зизания, Михаила Ломоносова и, конечно, научных трудов таких выдающихся филологов, как Ф.И. Буслаев, А.Х. Востоков, И.И. Срезневский, Н.С. Тихонравов, А.А. Шахматов, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Потебня, А.А. Реформатский, Л.В. Щерба и др., создана мощная научно-методическая филологическая основа, к тому же базирующаяся на великой русской литературе.

Болонский процесс, ставший реально осуществимым благодаря изменению политики в отношении освоения общественного и индивидуального многоязычия, поставил перед высшим образованием европейских стран ряд вызовов в отношении языкового обучения. И таким образом РФ на практике вынуждена осуществлять поиск способов модернизации устоявшейся системы образования и приспособливаться к новым требованиям, отвергающим, к примеру, традиционные принципы преемственности и идентичности. Хотя в России сложилось образование, также имеющее три уровня, но реально они должны быть иные – истинно российские.

При всех своих различиях национальные образовательные системы стран, подписавших Болонское соглашение, по завершению соответствующих реформ должны прийти к общей новой модели, основанной на трехцикловом обучении в сфере высшего образования, ведущего к получению сопоставимых степеней бакалавра, магистра, доктора и к внедрению общей европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости ECTS (European Credit Transfer System), которая может быть использована также в качестве накопительной системы в рамках концепции «обучение в течение всей

жизни». Но, по существу, принципы соотношения отечественной (специалист – кандидат – доктор) и европейской системы уровней и степеней до сих пор четко не обозначены.

При полилингвальном языковом обучении Основу профессиональной подготовки филологов составляет глубокое изучение лингвистики, русской и зарубежной литератур, т.е. существенной является стратегия «учиться изучать языки». При этом необходимо учитывать, что в настоящее время серьезной лингвистической подготовки требуют профессии, предполагающие интенсивное общение с людьми: политического деятеля, социального работника, психолога, менеджера, рекламного агента, тем более, что в последние годы существенно пополняется список филологических профессий, актуальных для современного общества – таких, как специалист по связям с общественностью, пресс-секретарь, референт, имиджмейкер, копирайтер, спичрайтер и многие другие.

Ситуация складывается таким образом, что современное российское образование, видимо, что-то приобрело от реформирования по Болонскому процессу и, естественно, немало унаследовало от российско-советской системы, но при этом стало слишком перегруженным, оторванным от практики, знания перестали быть глубокими (Поистине информации много, а знаний мало), а воспитательным и творческим процессам в образовании места вообще не остается.

Нередко концепция интеграции России в Европейский союз профессионального высшего образования в свете назревших за последние годы общественно-политических и социально-экономических факторов оценивается как не актуальная и не учитывающая характер отечественной системы высшего образования. Социологические опросы в данной области наглядно свидетельствуют о крайне противоречивом восприятии идей Болонского процесса различными слоями российского академического сообщества. В особенности подчеркивается принципиальное несоответствие программ бакалавриата, ввиду их направленности на формирование узко-ориентированных компетенций, не способных обеспечить студентов фундаментальным, академическим и универсальным образованием. Однако необходимо отметить, что Болонская система дает возможность стать бакалавром по одной специальности, а магистратуру – закончить по другой. Таким образом, студентам предоставляется шанс комбинировать знания из различных областей и готовить себя к профессиональной деятельности на стыке существующих специальностей. Вместе с тем выражаются сомнения

по поводу того, могут ли бакалавры оказаться востребованными в условиях быстроменяющегося мира, тем более в России, где бакалавр воспринимается как недоучка, никому не нужный специалист, который не найдет применения на рынке труда.

Действительно отмечается, что по России на рынок труда выходит весьма невысокий процент окончивших бакалавриат, большинство из них продолжает обучение в магистратуре или специалитете, а многие студенты уже с третьего курса начинают работать; так как работодатель принимает бакалавров на работу с условием продолжения образования. Кроме того, пожалуй, самое главное, что в современных условиях знания устаревают очень быстро.

Следует также отметить, что в европейском высшем образовании катализатором процесса интернационализации стали такие программы международного сотрудничества, как Горизонт 2020, Темпус, Эразмус+ (кстати, в последней участвует ПГУ).

В 2019 году Пятигорскому госуниверситету исполнилось 80 лет. За эти годы вуз несколько раз реформировался, менял специализацию и названия, укрупнялся, но всегда оставался лидером в развитии науки и высшего образования не только на Северном Кавказе и в стране, но и в мире. ПГУ – центра многоцветья языков и культур, это многопрофильный инновационно-креативный вуз, нацеленный на подготовку высококвалифицированных профессионалов XXI века и преобразовательных лидеров. Сегодня в вузе имеется возможность изучать 24 языка и развитие ПГУ осуществляется как «университета, открывающего и преобразующего мир». Притом постоянно сохраняется ориентированность на ключевые приоритеты, определенные Стратегической программой «Дальнейшая интеграция ПГУ в Болонский процесс, в мировое образовательное пространство на 2011-2020 годы» и последующие десятилетия.

Показательно, что в России все, причастные к образованию, много рассуждают о Болонском процессе и декларации, даже высказываются мнения, что Болонский процесс – типичный феномен постмодернизма [Погорелова 2018, 2019], имеющий отношение к внутренней и внешней политике. Скорее всего, процесс интеграции российской образовательной системы в мировую был необходим, и это состоялось. Несмотря на то, что официальным приоритетом, провозглашенным Минобразования, остается интеграция России в европейскую высшую школу, целесообразно не приспосабливать отечественную систему образования к требованиям Болонского процесса, при этом крайне важно сохранить фундаментальность российского образования, а его модернизацию осуществлять в интересах российского образования,

адаптируя его по возможности в разумных пределах [Шульженко 2013, 2016].

Безусловно, сам контекст развития Болонского процесса за годы его функционирования претерпевает существенные изменения, которые тесно связаны с технологическим развитием, в том числе с социальными факторами, с цифровизацией и пр. Необходимым условием дальнейшего развития Болонского процесса видится четкое определение национальных интересов Российской Федерации в плане развития высшего образования. В контексте концепции национальной безопасности Российской Федерации и решения вопросов ее культурно-исторической идентичности с учетом проблем глобализации [Осколова 2014], может быть, вполне возможно согласиться с высказываемыми предположениями об обоснованном формировании альтернативной евроазиатской образовательной системы, базирующейся на русском языке, вернув ему былое величие и могущество?

В заключение необходимо отметить, что реализуемая в России Болонская реформация требует систематических научных исследований, общественных дискуссий, подробной оценки как положительных, так и отрицательных ее результатов. Однако, каковы они на самом деле, покажет время и те фундаментальные и актуальные научные труды, в которых в будущем будут системно проанализированы все аспекты Болонского процесса в целом и, в частности, итоги его внедрения в филологическое образование Российской Федерации.

Список использованной литературы

1. Андреев А. Знания или компетенции? // Вопросы образования. – 2005. – №2. – С. 3-11.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование. – 2003. № 5. – С. 34-44.
3. Майер Б.О. Знание, навыки, компетенции: эпистемологический анализ // Science for Education Today. – 2019. – №2. – С. 67-79.
4. Осколова Т.Л. Глобализация и высшее образование: путь к гражданству или утрата национальной идентичности? // Образование и наука. – 2014. – № 1(1). – С. 28-43.
5. Погорелова И.Ю. Жанр эссе в современной русской литературе // Университетские чтения - 2018. Материалы научно-методических чтений ПГУ. – 2018. – С. 24-29.
6. Погорелова И.Ю. Массовая литература в парадигме постмодернизма // Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ. – 2019. – С. 25-30.

7. Шульженко В.И. Кластер «дополнительное образование» в стратегии формирования опорного университета // Вестник Пятигорского государственного университета. – 2016. – № 3. – С. 171-175.
8. Шульженко В.И. Современное фармацевтическое образование как синтез гуманитарной и естественнонаучной парадигм // Вестник Пятигорского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 129-131.

Л.Ю. Глебенко, И.А. Гребенникова

*ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет
имени Шолом-Алейхема»*

e-mail: mila_yug@mail.ru, ira_grb@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Люди во все времена пытались обрести счастье, перемещаясь на другие территории. На сегодняшний день список факторов, которыми руководствуется человек в своем выборе, очень большой. Одним из них выступает студенческая мобильность с целью получения высшего образования. Несмотря на тот факт, что данный тип миграции является добровольным и осознанным, даже и он вызывает значительные сложности у студентов, и многие из них, не готовы противостоять новым обстоятельствам. В качестве внутренних факторов, влияющих на адаптацию, можно назвать языковую базу иностранного студента, уровень его коммуникативных умений, готовность к преодолению барьера коммуникации с представителями нового социума и мотивация к получению образования, психологические особенности иностранного студента и его самоорганизация, наличие знакомых и друзей в новом социокультурном обществе и опыт межкультурного взаимодействия.

Среди внешних факторов, которые в значительной степени определяют успешность адаптации, можно назвать социокультурные ценности нового общества, степень сходства и родства между культурами и ценностными установками, образовательная среда вуза, новая языковая среда, наличие взаимодействия между преподавателями, русскими и иностранными студентами; открытость представителей нового общества, организация досуга иностранных студентов, наличие в новой среде любимых занятий и увлечений; разрешение вопросов, связанных с оформлением документов, проживанием, питанием. При учете данных факторов и закрытии базовых потребностей иностранцев в новой среде можно вести речь о возможности и адаптации в новой стране.

Миграционные процессы естественным образом связаны с взаимодействием культур, которое успешнее всего проходит при уважительном отношении людей к культурному многообразию. В этом контексте особую значимость приобретает понятие «интеркультурная или межкультурная коммуникация» [Тер-Минасова 2008: 341], которую С.Г. Тер-Минасова определила как взаимодействие людей на уровне «человек-человек» [Тер-Минасова 2008: 341] среди представителей разных национальностей, характеризующееся взаимодействием культур, толерантностью, стремлением к межнациональному согласию во всех сферах общения.

Центральным понятием в процессе адаптации к новым условиям выступает аккультурация. Аккультурация – это процесс приспособления человека к новой культуре, столкновение с ценностями, нормами и правилами поведения в новой социокультурной среде.

Аккультурация – это процесс усвоения личностью элементов другой культуры. Иначе говоря, это не что иное, как процесс взаимовлияния культур, ведущий к адаптации личности к принимающей культуре. Это нелинейный процесс. Аккультурация сопряжена с сильным эмоциональным состоянием и стрессом при вхождении в новую культуру. И от того, каким будет взаимодействие, достигнутое в результате межкультурной коммуникации, станет либо принятие новой культуры, либо ее отвержение.

Наивысшей формой успешности процесса вхождения в новую культуру является интеграция. Это наиболее приемлемый способ аккультурация, поскольку в этой плоскости взаимное приспособление к культурным особенностям основано на принятии, уважении и толерантности, принимая культурные ценности новой социокультурной среды и учитывая нормы поведения. Длительное межкультурное взаимодействие позволяет создавать общее основание и вырабатывать общие культурные черты. Соприкасающиеся культуры сонастраиваются, и возникает инклюзия иностранцев в новое социокультурное пространство. Другими словами, они становятся включенными в различные процессы жизнедеятельности. Многие из них начинают бизнес в новой стране, создают семьи, живут полноценной жизнью.

Особенность и самобытность культуры родного языка и высокий уровень образованности иностранного студента способствуют более глубокому осмыслению национального характера, пониманию нравственных духовных принципов и идеалов представителей новой культуры. Это позволяет ему сформировать уважение к другому

народу, и как следствие, создает пространство для межнационального общения, а также предотвратить межкультурные конфликты и столкновения.

Целью данной статьи является изучение педагогического потенциала для решения вопросов адаптации иностранных слушателей на этапе подготовки к обучению в российском вузе.

Адаптация иностранных студентов к новой социокультурной среде связана с вхождением в новое образовательное пространство. Вуз является средой, где можно подготовить иностранного гражданина к жизни в новой стране. Высшее образование представляет собой модель иносоциокультурной среды, где лучше всего можно изучить нравственные ценности, обычаи и традиции нового общества.

Мировые интеграционные процессы и взаимопроникновение культур позволяют повышать престиж высшего образования. Многие российские вузы уже вышли на международный уровень и успешно обучают иностранных граждан. Создаются условия для формирования единого поликультурного образовательного пространства, которое позволяет культурно преобразовывать и развивать общество, в котором проживают представители различных национальностей. Учет глобализации и миграционных процессов, признание культурного многообразия, повышение качества и открытость системы образования работают на престиж российских вузов среди иностранных студентов.

В этом контексте открытость системы образования, неравномерность и нелинейность её развития предполагают интеграционные процессы в мировое образовательное пространство, адаптивность к новым условиям, обмен информацией и ресурсами, а также взаимодействие с различными зарубежными университетами.

Глобализация ставит новые задачи перед образованием, которые направлены на подготовку молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, формирование умений общаться и сотрудничать с людьми разных вероисповеданий и национальностей, уважительно относиться к межкультурным различиям и формировать навыки межкультурного взаимодействия на основе межнационального согласия в различных сферах общения.

Иностранный студент, находясь на рубеже культур, решает для себя две важные задачи: сохранение своей культурной идентичности и возможность гармоничной адаптации в поликультурной среде. Многообразие образовательных программ в обязательном порядке должны содержать предметы, направленные на развитие межкультурной коммуникации. Программы поддержки и сопровождения адаптации иностранных студентов должны

формировать правильное отношение к новым культурным особенностям на основе уважения различий.

Данные программы должны быть направлены как на организацию социальной работы со студентами в вузе, так и на изменение содержания образования с включением поликультурного компонента. В процессе обучения иностранные студенты адаптируются в вузе и в новом обществе, становятся заинтересованными в социокультурных процессах в новой стране, определяют свою жизненную позицию и согласуют ценностную основу с социокультурными ценностями новой среды. Это расширяет кругозор, воспитывает толерантное и эмпатийное отношение к представителям разных культур, снижает стереотипное восприятие представителей других народов, а также позволяет войти в иносоциокультурную среду.

Чтобы минимизировать негативные проявления процесса адаптации, в вузе созданы общественные студенческие организации, которые могут иностранным студентам наладить контакты, организовано проводить совместные встречи, способствующие межкультурному сближению и адаптации. Немаловажную роль играет организованная экскурсионная работа, чтобы студенты могли безопасно посещать места города или другие города.

На этапе вхождения в новую социокультурную среду иностранные студенты ощущают автономность и изолированность, испытывают культурный шок, в том числе и из-за перемены климатических условий, изменения привычного образа жизни, питания. В связи с этим, педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в вузе необходимо начинать уже с первых дней пребывания в новой стране. Будучи первыми, кто встречает учащихся и начинает с ними взаимодействие, преподаватель играет первостепенную роль в оказании помощи в их адаптации. Деятельность педагога так же многообразна: от организаторской и преподавательской до воспитательной и попечительской. Таким образом, преподаватель сопровождает студента на протяжении всего периода обучения на подготовительном этапе для наиболее удобного включения его в социокультурное пространство университета, вовлекая в вне/учебную работу. Начиная с преподавания русского языка как иностранного общего владения, продолжая обучение русскому языку профессионально ориентированных профилей и дальнейшее комплексное обучение предметам общеобразовательного цикла – на всех этапах преподаватель направляет иностранных слушателей на пути их социокультурной адаптации к условиям проживания и обучения в российской среде, оказывая влияние на их

профессиональное отношение к выбранному направлению, стране пребывания. В этом и заключается гуманистическая миссия педагога – непрерывающееся обеспечение гармоничной индивидуальной социализации иностранного студента через его релевантное представление и приобщение к иноязычной культуре, принимая во внимание принципы поликультурного образования, специфику условий организации культурно-образовательного пространства в российском вузе. Студент-иностранец не должен потерять свою собственную культурную идентичность, но в то же время осознать и принять новые социокультурные, образовательные и воспитательные условия.

К условиям для обеспечения направленной успешной адаптации можно отнести: активное взаимодействие всех участников - субъектов образовательного процесса с целью формирования у инофонов новых компетенций; самоанализ и размышления самих студентов над успехами и неудачами в учебной деятельности; осмысление своих возможностей с учетом накопленного личного культурного багажа; осознание развития своей личности; учёт со стороны педагога национальных особенностей, психологических черт представителей разных регионов мира (опыт работы с представителями из стран Азии, Ближневосточного региона, Африканского континента): к таким характеристикам относятся: принадлежность к конкретной социально-демографической группе (пол, возраст, социальный статус родителей, местность проживания); уровень мотивированного обучения (успеваемость, избирание определенных форм и методов обучения); ценностные ориентиры (мотивы выбора будущей специальности); уровень толерантности к представителям иных национальностей и культур; осознание собственной культурной идентичности; использование интернета (для коммуницирования с семьей и друзьями, и как инструмента для более динамичного изучения русского языка и культуры посредством, в том числе и дидактического веб-пространства, нахождения контента, носящего культурологический, страноведческий характер).

Уровень адаптации иностранных студентов к учебному процессу зависит от ряда факторов: трудностей в обучении, интереса и желания обучаться на русском языке, будущей профессиональной направленности. Аккультурация и адаптация будут считаться успешными в случае, если иностранные студенты не только принимают нормы и ценности среды, но и действуют исходя из них, и отношения с людьми строят на этих основах, а круг их общения и интересов при этом заметно расширяется. В психологическом плане

уровень тревожности снижается, так же как и уровень их предрасположенности к конфликтным ситуациям вследствие несправедливого отношения, пусть даже и непреднамеренного. Поэтому решить подобные проблемы, возникающие особенно в первый год пребывания в принимающей стране, может куратор, наставник или тьютор группы, который содействует в получении студентом максимальной пользы от учебы, следит за её ходом, консультирует студента и поддерживает в нем заинтересованность в обучении на протяжении всего курса. Итогом деятельности наставников, направленной на иностранного слушателя, представляется разработка системы средств социально-педагогической адаптации студентов-иностранцев в вузе. Ведущими технологиями в работе с иностранными студентами являются те, что ориентированы на процесс их культурной идентификации, способны обеспечить развитие личностных мыслительных процессов и субъективных свойств, эмоционального баланса и мотивацию к творческому выражению. В результате иностранные студенты могут стать полноправными членами вузовского сообщества.

Таким образом, работа педагога охватывает следующие направления: учебно-методическое, учебно-воспитательное с усилением поликультурного компонента в содержании дисциплин профильного цикла и использованием активных методов обучения, направленных на формирование ключевых компетенций иностранных студентов. В рамках воспитательной работы проводятся внеаудиторные мероприятия, организуемые в вузе, осуществляется сотрудничество с культурными организациями города, а также поддержание контакта с семьей студента (путём рассылки писем и предоставления информации об успеваемости); Важен мониторинг динамики развития ключевых компетенций у студентов-иностранцев, в том числе таких личностных качеств, как терпимость, уважение к представителям других культур и национальностей, понимание общечеловеческих и национальных особенностей, а также сближение внутри группы, организованности, ответственности, повышение уровня общей культуры. Организация жизни и учебы иностранных учащихся в вузе, в городе, в стране включает организацию помощи иностранному студенту в его социальной адаптации к условиям обучения и проживания в чужой стране и предупреждение и решение проблем, возникающих в группе студентов.

К основным направлениям сопровождения относится личностное и профессиональное самоопределение, учебные компетенции, другие жизненно важные процессы; правильное и четкое планирование и

организация повседневной жизни и учебы студентов; а также социально-психологическая коммуникация, включая межличностные отношения, отношение к себе, с друзьями, в микроколлективе, к обществу; сохранение жизни и здоровья, индивидуальная безопасность, состоящую их формирования здорового образа жизни, культура досуга, медицинской и психологической помощи в случае кризисных ситуаций. Поэтому крайне важно для осуществления комплексного подхода к социально-психологическому сопровождению иностранных студентов привлекать специалистов в указанных сферах. В результате предполагается сформировать положение студента, которое отличается пониманием новой социальной ступени более высокого качества, направленное на последующие достижения, с многообразием интересов и выполнение главной задачи, заключающейся в получении качественного высшего образования в России.

Список использованной литературы:

1. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: Вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации / С.Г. Тер-Минасова. – Москва: Слово, 2008. – 341.
2. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

М.Н. Девальер

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Л.И Харченкова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный гидрометеорологический университет».

e-mail: mari_devalier@mail.ru, lih116@mail.ru

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ РКИ

Формирование коммуникативной культуроведческой компетенции у обучающихся является социально значимой задачей и предполагает создание условий, способствующих, с одной стороны,

освоению учащимися общечеловеческих и национальных ценностей, а с другой стороны, реализации его собственных культурных способностей и интересов.

Иностранные студенты и ученики при изучении русского языка как иностранного погружаются в лингвокультурное пространство нового для них русскоязычного общества и начинают знакомиться с концептуальной картиной мира представителей русского языка. Изучение иностранного языка становится невозможным без получения дополнительных знаний о стране изучаемого языка, а также без литературных произведений, имеющих культурологическую сущность и содержание. Повышению эффективности обучения русского языка как иностранного способствует чтение литературных текстов, обладающих культурологической и культуроведческой сущностью.

Культуроведческий и культурологический текст являются важным компонентом системы приобщения учеников к культуре другого народа. Исключением не являются и отечественные тексты художественной литературы, которые используются при преподавании русского языка как иностранного (далее – РКИ).

Чтобы рассматривать культурологическую сущность литературного произведения как компонента методики РКИ, следует установить, что представляет собой культуроведческая составляющая при обучении.

Во-первых, эта составляющая базируется на понимании культуроведческой компетенции.

Под культуроведческой компетенцией учащихся понимается «усвоение в процессе изучения языка жизненного опыта народа, его культуры (национальных традиций, религии, нравственно эстетических ценностей, искусства) и духовно эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки обучаемых». Такое определение представил Л.А. Ходякова [Ходякова 2012].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования содержание, обеспечивающие формирование культуроведческой компетенции, определено так:

- отражение в языке культуры и истории народа;
- взаимообогащение языков народов России;
- пословицы, поговорки, афоризмы и крылатые слова;
- русский речевой этикет;
- выявление единиц языка с национально-культурным

компонентом значения в произведениях, художественной литературе и т.д. [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 2020].

Культуроведческий подход предполагает усвоение учащимися в процессе изучения, прежде всего, предметов гуманитарного цикла жизненного опыта народа, его культуры (национальных традиций, нравственно-этических ценностей), искусства и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поступки обучаемых. Реализация культуроведческого подхода предполагает использование базовых компонентов культурологической направленности. Чтение культурологических текстов выступает одним из таких компонентов.

Культурологический литературный текст – это культурно-значимое литературное произведение, отражающее историко-культурные ценности народа, его духовность, эстетичные по содержанию, форме, структуре и лексическому наполнению.

Культурологическая сущность текста обеспечивает осознание русской языковой картины мира, овладение культурой межнационального общения.

Культурологические аспекты текста находят свое отражение в решении основных задач посредством чтения, в процессе которого учащиеся знакомятся с культурой России, с истоками ее языка, и посредством чего у них формируется чувство уважения к другой культуре и стране.

Признаками культурологического текста можно назвать:

- отражает традиции и быт народа;
- содержит взаимосвязь культуры и языка;
- содержит в себе культурные ценности;
- имеет диалектический характер.

Н.А. Симбирцева считает, что культурологическая сущность литературного произведения проявляется в том, что данный текст передает культуру народ, на язык которого составлен текст [Симбирцева 2017].

Раскрытие культурологического потенциала явлений реальности, творимой человеком, и формирование целостного представления о них дает возможность предлагать исследователю типологию продуктов человеческой деятельности, руководствуясь приоритетными свойствами объектов, их функциональной значимостью и эффективностью в бытийном и прагматическом аспектах. Важным моментом является то, на кого ориентирован текст культуры.

Как считает Л.А. Ходякова, важный признак, характеризующий культуру и текст – символичность [Ходякова 2012: 24]. Символ как условный познавательный знак для определенной группы существует в любой культуре. Условным обозначением какого-либо образа, понятия, идеи, или даже веры может служить знак, предмет, действие и

конечно слово. Символы могут быть запечатлены в словесных и невербальных формах.

В тексте символ часто становится смысловой точкой, содержащей основную информацию, как, например, в стихотворении М. Ю. Лермонтова «Белеет парус одинокий».

При выборе литературного текста при обучении русского языка как иностранного, преподаватель или учитель осуществляет его обработку (при необходимости), затем начинает работу по планированию и подготовке занятия.

Обычно работа над художественным текстом включает в себя три этапа: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый (см. рисунок 1):



Рисунок 1 – Этапы работы с литературным произведением, имеющим культурологическую сущность [Урманова 2018]

Перед чтением сказки или любого другого литературного произведения необходимо провести лингвокультурологический анализ единиц, понятных с раннего детства каждому носителю языка, но

вызывающих определенные трудности у иностранцев, например: имена персонажей сказок (*Баба-Яга, Кощей Бессмертный, Морозко, Колобок.*); константные эпитеты (*добрый молодец, красно солнышко, красная девица, золотая рыбка*); фразеологизмы (*словами беды не поправишь, ниже плеч буйну голову повесил*); формулы - связки (*долго ли коротко ли, скоро сказка сказывается*); сложные повествовательные синтагмы (*стали жить поживать да добра наживать. В некотором царстве в некотором государстве*); формулы сравнения (*ни в сказке сказать, ни пером описать*) [Зайцева 2017].

Следует отметить, что перевод подобных лексических единиц является достаточно условным, т.к. возможные переводческие приемы (транслитерация, калькирование, семантическая замена и др.) не позволяют передать национальный колорит народных терминов. Так, в русских сказках содержится лингвоспецифичная лексика, и найти нужный эквивалент на языке обучающихся часто практически невозможно.

При чтении зарубежной художественной литературы учащийся знакомится с традициями, культурой, бытом и нравами представителей других народов.

Имея хорошо сформированные в процессе обучения навыки работы с медиатекстами разных типов, иностранный учащийся имеет возможность в дальнейшем заниматься самообразованием и профессиональным развитием [Чеснокова 2015: 87].

Важно подбирать доступные для иностранной аудитории виды художественных текстов. К таким можно отнести рассказы и сказки, повести, басни.

Таким образом, культуроведческий аспект – это важное направление современной методики преподавания РКИ, представляющее собой совокупность теоретических положений, практических разработок, экспериментальных исследований, позволяющих учителю стать посредником между обучающимся, с одной стороны, культурой и языком – с другой, а учащимся приобщиться к культуре народа, воспринять, эмоционально пережить и присвоить базовые ценности национального и общечеловеческого характера, которые, включаясь в структуру личности, становятся ценностным образованием и создают человеческое в человеке.

Изучение иностранного языка становится невозможным без получения дополнительных знаний о стране изучаемого языка, а также без литературных произведений, имеющих культуроведческую и культурологическую сущность и содержание.

Такие значимые для русской культуры концепты, выраженные в словах «любовь», «душа», «терпение», «добро» «зло», «сострадание» и др. часто выступают в качестве основы текстов. Тексты формируют базовые для русской культуры понятия в сознании учащихся и способствуют развитию лингвокультурологической компетенции учащихся и помогают дальнейшему совершенствованию языковых знаний и речевых умений. При этом встает вопрос адекватной интерпретации ключевых понятий русской культуры.

Социокультурные задачи при обучении РКИ связаны с приобретением страноведческих и лингвострановедческих знаний, навыков, умений как на занятиях, так и в процессе общения с носителями языка.

Чтение литературного произведения должно рассматриваться как результат творческой деятельности, как культурно-знаковое явление. В результате этой деятельности и происходит формирование культуроведческой компетенции учащихся.

Работа с культурологическим текстом повышает эффективность формирования культуроведческой компетенции у изучающих русский язык как иностранный, способствует более быстрому пониманию и освоению особенностей русского языка, его культуры и традиции употребления.

Список использованной литературы

1. Зайцева И. А. К вопросу о методике работы над художественным текстом на уроке РКИ // Молодой ученый. 2017. № 13 (147). С. 558-560. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/147/41296/> (дата обращения: 17.11.2021).
2. Специфика культурологической интерпретации (тексты культуры и читатели) [Электронный ресурс] : монография / Н.А. Симбирцева ; Урал. гос. пед.ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CDROM).
3. Урманова Л.Э. Культуроведческая компетенция: подходы к дефиниции, составляющие, пути формирования в процессе преподавания иностранного языка // Инновационная наука. 2018. №4-2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturovedcheskaya-kompetentsiya-podhody-k-definitcii-sostavlyayuschie-puti-formirovaniya-v-protsesse-prepodavaniya-angliyskogo> (дата обращения: 28.10.2021).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 (в ред. от 11.12.2020).
5. Федотова И.Б. Речевой портрет современного человека // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2021. С. 201-205.
6. Ходякова Л.А. О концепции приобщения учащихся к национальной

культуре на уроках русского языка // Новые аспекты в преподавании русского языка в школе и вузе : Докл. и тез. докл. участников Междунар. научно-практ. конф. (12–13 мая 2002 г.) ; сост. и науч. ред. проф. А.Д. Дейкина и проф. Л.А. Ходякова. – М. : МПГУ, 2012. – 145 с.

7. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015 – 132 с.

И.В. Кичева

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»

e-mail: kitcheva@mail.ru

А.Н. Левченко

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»

e-mail: jolly.1996@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Использование языка без учета функциональной нагрузки, которую он выполняет в той или иной ситуации, способно привести к неудачам в коммуникативном взаимодействии собеседников. Коммуникация в профессиональной сфере при этом отличается повышенными требованиями к четкому и ясному употреблению языковых единиц: от того, насколько точно будет выражена мысль специалиста, может зависеть результат общей работы, эффективность взаимодействия, достижение цели научно-профессионального сотрудничества. Эти общие требования к профессионально ориентированной коммуникации действуют при использовании иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного. В профессиональной речи некорректно используемые лексико-грамматические средства языка не способны оформить чёткое выражение передаваемой информации, неправильно понимаемые автором сообщения термины могут исказить передаваемую информацию или снизить ее содержательную ценность.

В этой связи не будет преувеличением утверждение о том, что одним из стимулов изучения РКИ иностранными студентами является дальнейшее получение профессионального образования в нашей стране. Совершенно понятно, что будущее образование будет результативным, если у обучающихся сформированы профессионально ориентированные коммуникативные компетенции для его получения [Туякова 2017; Шевченко 2018].

«Профессионализация содержания языкового обучения имеет глубокое лингвометодическое обоснование в связи с тем, что ориентация образовательного процесса на будущие коммуникативные потребности специалиста заметно повышает мотивацию изучения предмета» [Новикова 2012: 167]. Этим обусловлено то внимание, которое отечественная лингводидактика уделяет развитию данного методического направления в методике преподавания РКИ с 70-х годов XX века (Г. Н. Битехтина, Т. А. Вишнякова, Т. А. Володина, Л. П. Клобукова, О. Д. Митрофанова и др.) [Анисина 2013; Балыхина 2011].

В последнее десятилетие существенно возрастают темпы обновления словарного запаса языка, наращивания корпуса новых терминов в разных отраслях знания, изменения речевых предпочтений коммуникантов в обиходно-разговорном общении. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному сегодня – важный и актуальный подход, востребованность которого повышается с ростом престижа российского образования в мире. Рассматривая динамику численности иностранных студентов в российских вузах, можно сделать однозначный вывод, что их количество растёт: так, в 2010-2011 гг. в высших учебных заведениях проходило обучение 153,8 тыс. иностранцев (принято: 37,3 тыс. человек; выпущено: 24,1 тыс. человек), в 2017-2018 гг. – 260,1 тыс. (принято: 86 тыс. человек; выпущено: 41,1 тыс. человек), в 2018-2019 гг. – 278 тыс. (принято: 92,8 тыс. человек; выпущено: 45,2 тыс. человек), а в 2019-2020 гг. – 298 тыс. (принято: 101,2 тыс. человек; выпущено: 49 тыс. человек) [Кичева 2011]. Разумеется, в вузах нашей страны иностранные граждане изучают русский язык с учётом той специальности, по которой они планируют получить высшее образование. Согласно аналитическим данным, «с 2014 по 2016 гг. самыми востребованными для иностранных студентов направлениями обучения в России (от общего количества иностранцев) были инженерно-техническое – 22,4 %, медицина – 18,6%, экономика – 14,1%.» [Малков 2020].

Определяя обучение РКИ как профессионально ориентированное, важно отметить то, что оно имеет свою специфику, выражающуюся в более углубленном и целенаправленном овладении языком. В образовательном процессе обязательна направленность на развитие способности студентов использовать русский язык в практической сфере.

Суть профессионально ориентированного обучения РКИ состоит в формировании у иностранных студентов умений и навыков,

словарного запаса, необходимых для восприятия профессиональных учебных дисциплин на русском языке и профессионального общения в избранной сфере. Кроме того, профессионально ориентированное обучение русскому языку на занятиях с иностранцами является процессом, вырабатывающим механизм, который используется для связи между собой различных междисциплинарных знаний, осваиваемых в рамках приобретаемой учащимся профессии [Кичева 2011; Кичева 2009; Лешутина 2017].

Необходимо отметить особую позицию в курсе профессионально ориентированного обучения РКИ обучения научному стилю речи: овладение общенаучной и специальной отраслевой терминологией, изучение лексических и синтаксических особенностей общения, формирование у иностранных учащихся речевых умений в учебно-профессиональной сфере общения, овладение научным стилем устной и письменной речи, овладение навыками реферирования информации на русском языке. Научно-профессиональное общение – это основа учебно-профессиональной речевой деятельности, которая воплощается в восприятии и понимании содержания специальных учебных дисциплин.

В процессе профессионально ориентированного обучения РКИ в качестве принципов методики преподавания применяются методические установки («принцип обучения лексике в различных видах речевой деятельности; принцип дифференцированного подхода в зависимости от цели усвоения лексики; принцип профессиональной направленности обучения; принцип компаративности лексических единиц в контексте культур; принцип взаимообучаемости») [Вепрева 2011].

Одним из важных принципов методики преподавания РКИ в профессионально ориентированной области является актуальность выбираемого языкового материала в процессе преподавания. Соблюдение данного принципа позволяет преподавателю предлагать учащемуся такой профессионально ориентированный языковой материал, который будет своевременен в аспекте научного развития того поля деятельности, который изучается для выработки навыком получаемой учащимся специальности. Ещё один принцип, происходящий по смыслу из принципа актуальности, – информативность подаваемого материала. Под информативностью в данном контексте понимается то, что выбираемый для обучения материал должен быть целесообразным и полезным в рамках изучаемой учащимся профессии. Кроме перечисленных выше особенностей профессионально ориентированного преподавания РКИ,

стоит также отметить и важность подбора изучаемой лексики на занятиях на основе принцип компаративности, суть которого заключается в том, что профессиональные термины должны иметь четкий, однозначный и строго очерченный смысл, не допускается использование двусмысленных и многозначных слов и выражений [Туякова 2017].

Основными способами овладения навыками и знаниями русского языка в аспекте профессионально ориентированной деятельности иностранцев являются следующие:

- различные виды чтения, позволяющие ознакомиться, просмотреть, отыскать, изучить некую информацию (учащийся «приобретет лексические, грамматические, произносительные и орфографические навыки владения русским языком»);
- непосредственно сам коммуникативный метод преподавания РКИ, направленный на формирование языковой личности учащегося, а также на вовлечение его «в активное участие в саморазвитии, получении качественных знаний, профессиональных навыков, на творческое решение конкретных вопросов»; [Лешутина 2017]
- проекты, обсуждения, игры на занятиях по профессионально ориентированной тематике, письменные работы.

Профессионально ориентированное обучение РКИ выполняет важнейшую просветительскую и воспитательную функции, связывая народы разных стран, не только снимая языковые барьеры между ними, но и соединяя их в единое сообщество профессионалов в самых разных областях деятельности человечества. Кроме того, методические представления о профессиональном общении включают понимание того, что общение на русском языке может происходить как в официальной, так и неофициальной формах, в межличностном взаимодействии. В этой связи большую роль играет в профессионально ориентированном обучении РКИ учет лингвокультурного подхода, при котором упор делается на формирование социокультурных знаний и лингвокультурной компетенции будущих специалистов. Это позволяет иностранному учащемуся использовать в речевой деятельности самые разнообразные знания «об истории, науке, нравах, образе жизни и традициях народа страны изучаемого языка». Учащийся, обладающий данными видами языковой компетентности, может лучше быть адаптирован в условия иноязычной среды, понимает традиции и устои страны изучаемого языка, с уважением относится к культуре и образу жизни носителей языка. О важности изучения лингвострановедческих знаний на занятиях РКИ указывают самые разные отечественные лингвисты,

среди которых Е. И. Пассов, С. Г. Тер-Минасова, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд и другие учёные [Анисина 2013].

Профессионально ориентированное изучение русского языка как иностранного является для иностранного учащегося более сложной по целям и задачам образовательной деятельностью. Вместе с тем и от преподавателя, реализующего такое обучение, требуются особые компетенции: он должен работать в сотрудничестве с другими специалистами, чтобы корректно провести отбор актуальных текстовых материалов, удовлетворяющих профессиональные потребности, составить лексический минимум, включающий профессиональную лексику и терминологию, создавать учебные пособия.

Список использованной литературы

1. Анисина Ю. В. Становление и развитие профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному на неязыковых факультетах вузов России // Научный диалог. – 2013. №9 (21). [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitiye-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-neyazykovyh-fakultetah-vuzov> (дата обращения: 10.11.2021).
2. Балыхина Т. М. Русский язык. Основной курс: практическая грамматика для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. // Т. И. Василишина, Э. Н. Леонова, И. А. Пугачев. — СПб.: Златоуст. — 2011. — 417 с.
3. Вепрева Т.Б. Обучение иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей // Вестник Поморского университета. Сер.: Гуманит. и соц. науки. — 2011. №4. — С. 126–130.
4. Кичева И. В. Вербализация философии имени средствами контекстуальной синонимии. Пятигорск: ПГЛУ. — 2011. — 111 с.
5. Кичева И. В. Переходные явления в синтаксисе простых и сложных предложений. Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет. — 2009. — 131 с.
6. Лешутина И.А. Современные образовательные технологии в условиях профильного обучения РКИ // Русский язык за рубежом. — 2017. № 4 (263). — С. 64-73.
7. Малков П.В. Общественные объединения. / Российский статистический ежегодник. 2020. М.: Росстат, 2020. С. 257-258.
8. Новикова М.Л. Инновационная парадигма образовательного процесса и ее роль в унификации и совершенствовании процесса преподавания // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования. Языки и специальность». — 2012. № 3. — С. 165—173.
9. Туякова, М.Т. Профессионально-ориентированное обучение на русском языке как иностранном // Молодой ученый. —2017. № 40 (174). — С. 90-

91. — [Электронный ресурс]. – <https://moluch.ru/archive/174/45854/> (дата обращения: 19.11.2021).
10. Шевченко И.К. Рекомендации по привлечению наиболее талантливых иностранных граждан для обучения в российских образовательных организациях. // Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». ФГАУ ЮФУ, Ростов-на-Дону. —2018. — 107 с.

А.В. Комарова

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: aliska.komarowa97@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

За последние несколько десятилетий в следствии повышения общего уровня технического прогресса вопрос внедрения и использования инновационных технологий в методике преподавания русского как иностранного становится более актуальным. Данные технологии открывают возможности поиска самых доступных, эффективных методов и приемов для достижений поставленных целей в обучении. Модернизация обучения, применения различных компьютерных, инновационных технологий повышают мотивацию учащихся, их заинтересованность в собственном результате. Нужно отметить, что при выборе технологий обучения необходимо учитывать следующие факторы: цели обучения, уровень знаний подготовки, возраст, наличие необходимых навыков, активность. Отметим, что Интернет-контент, инновационные технологии с каждым годом совершенствуются и начинают применяться во всех сферах изучения языка. На сегодняшний день преподаватели русского как иностранного пользуются множеством методов и преподавания РКИ. Актуальность и необходимость использования инновационных технологий наряду с традиционными методами продиктована интенсификацией современного обучения русскому как иностранному. Современные методы образования помогают улучшить эффективность усвоения полученного материала, его отработки и закрепления на практике. В данное время основной целью обучения является практическое овладение языком, именно поэтому преподаватели большое время и внимание отводят на развитие коммуникативных навыков. Именно функциональный подход выступает ведущим в методике преподавания РКИ.

Многие ученые-методисты дают разные определения понятию "Технология обучения". Словарь Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина предлагает следующее определение: «Технология (от греч. technē – искусство, ремесло, мастерство + lógos – учение) обучения – совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» [Азимов и др. 2018: 350]. Для методики преподавание именно это понятие является актуальным. Как мы можем наблюдать, данное определение совмещает в себе два термина: технологию обучения (Technology of Teaching) и технологии в обучении (Technology in Teaching). Это разделение происходит ввиду разделения двух составляющих информационного наполнения. Первое определение отражает приемы и методы научной деятельности преподавателя, вследствие которых обучающиеся достигают наивысших результатов, поставленных целей. Второй термин определяет приемы использования в учебном процессе технических средств обучения и сами такие средства.

Основные характеристики технологий обучения - это высокая мотивация в изучении предмета, экономичность, результативность. Современный этап в преподавании РКИ отвечает за инновацию, движение вперед, развитие.

Появление инновационных технологий способствует улучшению эффективности занятий, быстрому усвоению материалов, а также способствует творческому развитию учащихся. Совместно с появлением современных методов обучения также рождаются новые способы оценки результатов студентов, изучающих РКИ. Так как наша статья посвящена инновационным технологиям, то необходимо привести определение, которое раскрывает данное понятие. По словам В.Г. Колосова, «инновационные технологии – набор методов, средств и мероприятий, обеспечивающих инновационную деятельность» [Колосов 2002: 15]. Под термином «инновационные технологии в профессиональном образовании» понимаются «технологии, ориентированные на формирование системного творческого технического мышления учащихся и их способности генерировать нестандартные технические идеи при решении творческих производственных задач» (Научная электронная библиотека). Среди множества и многообразия необходимо выделить следующие технологии: – обучение в сотрудничестве; – проектные технологии (метод проектов); – тандем-метод; – технология case study; – технология «эдьютейнмент», – дистанционное обучение; – компьютерные технологии обучения; – игровые технологии обучения и др. [Азимов,

Щукин, 2018: 351]. Нужно подчеркнуть, что инновационные технологии могут быть полезны не только для учащихся, но и для самих преподавателей русского как иностранного. Безусловно, данные технологии могут быть использованы для самостоятельной работы изучающих язык (тестирование, дистанционное образование). Помимо этого, современные технологии выступают как ценный ресурс и источник для самого учителя (справочники, интерактивные задания, открытые образовательные порталы, МОКи, тренажеры).

Инновационные технологии с применимы во многих сферах образования. Особенную актуальность они приобретают в наше время. Разработка интерактивных платформ помогает студентам из разных уголков мира непрерывно изучать русский язык. Так, например, интеллектуальная платформа, разработанная В.А. Жильцовым «Трехмерная активно-коммуникативная образовательная среда» (ТАКОС) дает возможность воссоздать русскую языковую среду. Данная продукт помогает студентам в реализации коммуникативного навыка, в создании второй языковой личности. Виртуальная среда представляется в виде социальной сети, которая позволяет симулировать любой вид обучающих мероприятий. Платформа дает возможность реализовать образовательный процесс с творческой точки зрения как преподавателей, так и обучающихся.

Проанализировав работы ученых, мы можем прийти к выводу, что интеграция инновационных технологий помогает в совершенствовании как рецептивных, так и продуктивных навыках языка. В подтверждении этому можно привести следующие статьи. В работе «Формирование фонетических навыков при изучении РКИ в условиях цифровизации» [Дерябина и др. 2019] авторы освещают виды работ по овладению фонетической системой русского языка и дают примеры электронных источников их реализации. Существует множество тренажеров и интерактивных упражнений для оттачивания грамматического навыка. Авторы работы «Формирование грамматических навыков иностранных учащихся с помощью информационных технологий» дают анализ применению информационных образовательных технологий при обучении иностранных учащихся грамматике русского языка. Для формирования грамматического навыка необходим системный подход. Алгоритм включает три взаимосвязанные стадии: ознакомление и первичное закрепление, тренировка и применение. В статье предлагаются веб-ресурсы и сервисы-тренажеры для развития определенных качеств грамматических навыков с учетом особенностей каждой стадии отработки навыка.

Помимо обработки грамматики и фонетики, инновационные образовательные технологии позволяют совершенствовать и другие речевые навыки, такие как аудирование, письмо, чтение, говорение. Для тренировки письменной продуктивной речи также были созданы обучающие курсы, онлайн проекты, специальные платформы, сервисы. Более подробно эту тему освещает М. Ю. Лебедева в своей статье «Обучение письменной речи на русском языке: новые вызовы и новые решения цифрового века». Цифровая среда обучения обеспечивает нас новой реальностью и проявляется во всех сферах обучения. В своем докладе Акишина и Тряпельников рассматривают такое новое явление в лингводидактике как «Кибертекст». В своей работе «Кибертекст как новый вид учебного текста» авторы поясняют данное понятие, обосновывают важность термина. «Кибертекст», по мнению ученых, это современный вид учебного текста, который является необходимым в методике преподавания РКИ ввиду модернизированного подхода изучения языка.

Подробнее хотелось бы остановиться на таком речевом навыке, как говорение. Главной задачей студентов является овладение коммуникативной компетенцией. Лингвистический навык безусловно важен, но основной целью выступает способность говорить и выражать свои мысли без затруднения на изучаемом языке. Бесспорно, один из лучших и действенных путей овладения языком является пребывание в языковой среде. Но, сегодня, подобную языковую среду может заменить виртуальная.

В настоящее время одним из ведущих принципов в обучении иностранному языку является функциональный, но на протяжении последних лет в методике преподавания иностранных языков можно заметить рост интереса к поиску новых подходов, методов и форм преподавания, к которым относятся инновационные методы обучения. В работе «“Потенциальный собеседник” – эффективный помощник в формировании диалогических навыков и умений на уроке РКИ», автором которой является В. Н. Поляков, освящаются методы и приемы формирования коммуникативных умений студентов.

Итак, проведя обширный анализ работ и материалов по теме «Инновационные технологии», мы можем сделать следующие выводы:

1. Использование инновационных технологий в обучении РКИ помогает решать различные задачи современной методики преподавания РКИ, а именно, создание благоприятной атмосферы для организации процесса обучения, помощь в создании языковой среды. Современные технологии также являются полезным источником материалов для преподавателей.

2. Интернет-технологии можно рассматривать как положительной, так и с отрицательной стороны.

3. На сегодняшний день студенты и преподаватели используют многочисленные инновационные обучающие технологии. Эти технологии отвечают разным критериям: уровню подготовки, цели, профиль образования. Безусловно, они играют одну из самых важных ролей в нашей системе образования.

4. Исследование работы ученых-методистов выявило следующее: современные Интернет-технологии могут выступать как средства обучения как студентов, так и самих преподавателей. Анализ данных технологий является актуальным, имея перспективу дальнейшего исследования.

Список использованной литературы

1. Вебинар. «Обучение письму на начальном этапе». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://sushipizzadoma.ru/LriWFL0Gfpl/izdatelstvo_zlatoust_vebinar_obuchenie_pismu_na_nachal_nom_urovne.html/ (дата обращения: 28.02.2017).
2. Дергачева Г.И., Кузина О.С., Малашенко Н.М. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. 3-е изд. М.: Русский язык, 1989. 192 с.
3. Морозов В.Э. Культура письменной научной речи. М.: Икар, 2008. 268 с.
4. Пестерева И.П. Обучение письму как виду речевой деятельности на уроках английского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://scoschkola.ucoz.com/Pestereva/obuchenie_pismu_kak_vidu_rechevoj_deyatelnosti.docx/ (дата обращения: 05.02.2017).
5. Сосенко Э.Ю. Обучение письменной речи // Методика. Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1988. 183 с.
6. Хомский Н. Язык и мышление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://platona.net/load/knigi_po_filosofii/filosofija_jazyka/khomskij_n_jazyk_i_myshlenie_1972/3_2-1-0-2409/ (дата обращения: 05.02.2017).
7. Орлова Н.А. Реализация обучающего и воспитательного потенциала русского танца в преподавании русского языка как иностранного // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2015. С. 129-132.
8. Орлова Н.А. Спецкурс "Образовательный туризм на Северном Кавказе" в аспекте лингвострановедения как средство социализации иностранных слушателей центра международного образования ПГУ в поликультурной среде СКФО // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 частях. Российский университет дружбы народов. 2017. С.

116-120.

9. Орлова Н.А. Центр международного образования как база реализации многопрофильной системы обучения РКИ // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1983-1986.
10. Орлова Н.А., Агоева Ю.В. Игровые технологии в обучении детей-билингвов // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы X Международной научно-методической конференции. Пятигорск, 2018. С. 83-87.
11. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
12. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
13. Петренко А.Ф. Стилистическая организация текста как элемент сатирической поэтики в повести М.А. Булгакова "Собачье сердце" // Стилистика и культура речи. Межвузовский сборник научных статей. Пятигорск, 2000. С. 106-112.
14. Петренко С.А. О текстообразующей функции лексического повтора: анафора и эпифора // Университетские чтения – 2020. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2020. С. 43-49.
15. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Антропоцентричная зооморфная метафора "lame duck"/"хромая утка" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2021. С. 129-133.
16. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
17. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Лексический повтор как прием комического в современном британском художественном дискурсе // Университетские чтения – 2021. Материалы научно-методических чтений ПГУ. 2021. С. 42-48.
18. Федотова И.Б. Русские народные песни как этнопедагогический ресурс воспитания // Евразийская лингвокультурная парадигма и процессы глобализации: трансфер культур, русско-кавказские связи. Материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 113-119.
19. Федотова И.Б. Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях // Вестник ПГЛУ. 2-11. № 3. С. 294-299.
20. Федотова И.Б., Айрапетова Э.Г. Русская словесность: от теории к практике. Пятигорск, 2020.
21. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
22. Федотова И.Б., Орлова Н.А., Ревякина Я.Н. Лингвострановедение и лингвокраеведение в практике коммуникативного обучения русскому языку как иностранному в поликультурном регионе Северного Кавказа. Пятигорск, 2020.

23. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 84-89.
24. Хуторской А.В. Анализ, самоанализ и рефлексия урока. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/2008/0312/index.htm/> (дата обращения: 05.02.2017).
25. Черкес Т.В. Скороговорки как средство коррекции трудностей произношения в иностранной аудитории. Т.В. Черкес // Вестник науки и образования, 2016. № 8 (20). С. 64-66.
26. Черкес Т.В. Традиции гостеприимства в контексте межкультурной коммуникации на уроке РКИ / Т.В. Черкес, Е.В. Флянтикова // Вестник науки и образования, 2016. № 11 (23). С. 72-76.
27. Petrenko A.P., Petrenko S.A., Fedotova I.B. Influence Of N. Gogol's And M. Saltykov-Shchedrin's Satire On Michail Bulgakov's Prose // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. 2017. Т. 6. № 1. С. 20-2

Е.Е. Кондратенко

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет»
e-mail: katya.kondratenko.00@list.ru*

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЭВФЕМИЗАЦИИ

В условиях стремительно меняющегося человеческого общества русский язык неустанно подвергается культурной цензуре, он вынужден подчиняться политической корректности, подстраиваться под этикет, поэтому использование в речи так называемых «эвфемизмов» не теряет своей актуальности в настоящее время. В данной статье мы раскроем понятие «эвфемизация» и рассмотрим основные подходы к изучению этого явления.

Эвфемизмом принято называть конкретное понятие, слово или выражение, служащее для замены грубых или резких наименований, тогда как эвфемизация и эвфемия – более широкие понятия. Эвфемизация – это создание эвфемизмов и использование их вместо табуированного слова или высказывания, а эвфемия – синоним термина «эвфемизация», иногда рассматриваемый как разновидность синонимии [Алексикова 2009]. Большинство исследователей не делают различий между тремя этими понятиями, склоняясь к тому, что они обозначают один и тот же процесс [Васильев 2010; Лазаревич 2011; Полякова 2017].

В настоящее время эвфемизмы широко используются в речи и являются понятными носителю языка, владеющему базовыми

знаниями лингвистики. С.И. Ожегов в толковом словаре приводит следующую трактовку этого термина: «слово или выражение, заменяющее другое, неудобное для данной обстановки или грубое, непристойно» [Ожегов 1999: 906]. Автор также делит эвфемизмы на связанные с древними табу (исторические) и те, которые обусловлены правилами вежливости (современные).

Однако простота и очевидность понятия «эвфемизм» заставляет разных исследователей трактовать его по-разному. В этой ситуации мы склоняемся к определению В.П. Москвина. Он считал, что эвфемизмы – это «лексические единицы или выражения, используемые для замены такого прямого наименования, употребление которого представляется говорящим неуместным (то есть табуируемым) в данной конкретной ситуации» [Москвин 1999: 6]. Такой выбор обусловлен тем, что В.П. Москвин соединил в своей трактовке все стороны понятия «эвфемизм»: характер прямого наименования, структуру эвфемизма, связь с древними табу, требования сложившейся ситуации.

В науке этот термин впервые зафиксирован в середине XVII века, в книге «Glossografia» («Глоссография»). Его применил Томас Блаунт, английский лексикограф, и назвал им «хорошую или выгодную интерпретацию плохого слова».

Формирование интереса к явлению эвфемизации речи к нам пришло из западной науки конца XIX века, когда Г. Пауль выдвинул свои схемы семантических изменений. Он придерживался семантического подхода к изучению эвфемизмов и дал начало другим подходам. Из них можно выделить психолингвистический, основанный, как считал Г. Пауль, на так называемом «чувстве стыда», которое побуждает использовать косвенные наименования вместо прямых, неудобных [Пауль 1960: 123].

В первой трети XX века стали появляться научные исследования и советских учёных, среди которых популярность набрал подход, рассматривающий эвфемизмы в качестве элементов культовой традиции, основанной на верованиях, суевериях разных народов. Можно отметить в этой связи исследование Д.К. Зеленина, посвящённое табу у народов Восточной Европы и Северной Азии [Зеленин 1929-1930]. Среди более поздних работ – исследование Н.А. Баскакова, который изучал табу в языках народов Алтая [Баскаков 1975].

Уже во второй половине XX века в языкознании (как мировом, так и российском) развились несколько подходов к рассмотрению эвфемизмов.

Семантический подход. Исследователи, которые придерживаются этого подхода, рассматривают эвфемизмы с точки зрения семантики, трактуя их как синонимы табуированных слов и выражений, не подходящих под ситуацию, но обладающих схожей семантикой с заменяемыми единицами. Семантический подход разрабатывали И.В. Арнольд [Арнольд 1986], А.В. Барина [Барина 2003], Е.Е. Тюрина [Тюрина 1998] и другие исследователи.

С семантической точки зрения эвфемизация речи – это «выбор более смягченного слова из синонимического ряда в целях эвфемистического кодирования» [Саммани 2014: 643]. В этом случае исследователи рассматривают эвфемизацию как частный случай синонимии, поэтому эвфемизмы, выступая здесь в качестве синонимов, нужны для обогащения речи и точного формирования сложных мыслей говорящего.

Следующий подход – лексико-грамматический. Суть его заключается в том, чтобы исследовать эвфемизмы с точки зрения их состава и входящих в структуру элементов, а также обращать внимание на способ образования. Лексико-грамматический подход рассматривает фразовую номинацию как средство эвфемизации и отдельно изучает фразеологизмы-эвфемизмы, которые, по мнению М.М. Старук, имеют перед лексическими ряд преимуществ, в частности, характеризуются «большой информативностью, более яркой стилистической окрашенностью, образностью» [Старук 2015: 209].

Структурный, системный подход. В рамках этого подхода эвфемизмы принято делить на тематические группы, синонимические ряды, родовидовые группы и другие парадигматические объединения. Одним из первых это обнаружил С. Видлак [Видлак 1967: 273-274]. Он объяснил такое деление тем, что каждая группа эвфемизмов зависит от характера табуированного явления. Например, физиологические процессы, отношения между мужчиной и женщиной, болезни и так далее.

Стилистический подход – это подход, согласно которому эвфемизмы – стилистические средства языка, а эвфемия – стилистический приём для смягчения слова или выражения. Сторонники этого подхода – С.И. Айтасова [Айтасова 2013], В.В. Андреев [Андреев 2007], Т.В. Бойко [Бойко 2005], О.А. Рутер [Рутер 2007] и др. – считают, что эвфемизм нужен для украшения речи и выполняет «декоративную функцию» [Айтасова 2013: 5].

Не менее распространённым в лингвистике стал функциональный подход. Е.Р. Дегтярева на основе коммуникативного акта выделила

несколько типов эвфемизмов с позиций говорящего и слушателя. В частности, деление происходит на «интенционально ненагруженные» и «интенционально нагруженные», среди которых есть созданные «с целью ухода от правовых и этических рисков» [Дегтярева 2015: 6].

Лингвопрагматический подход. Данный подход имеет наибольший потенциал в изучении эвфемизмов, так как основан на применении языковых единиц с практическими целями (для налаживания выгодной для всех сторон речевой коммуникации). Это значит, что вежливость и правила хорошего тона являются причинами, по которым люди прибегают к использованию эвфемизмов в большинстве ситуаций.

Важно также отметить исследование Л.П. Крысина, который внёс в изучение эвфемизмов немалый вклад. Он считал, что в современном языке фигурируют две тенденции, противоположные по своему смыслу: одна относилась к «огрублению речи», а другая – «к её эвфемизации», то есть смягчению [Крысин 1994: 28]. Л.П. Крысин обозначил темы и сферы, в которых эвфемизация речи особенно распространена. Среди них личная сфера с рядом тем:

- некоторые физиологические процессы и состояния (освободить кишечник);
- части тела, связанные с «телесным низом» (орган);
- половые отношения (встречаться);
- болезнь и смерть (Его нет больше с нами) [Там же: 32-33].

Социальная сфера. Это дипломатия (пойти на крайние меры), репрессивные действия власти (применить санкции), государственные военные тайны (объект), действия армии, разведки (акция), сфера распределения и обслуживания (товары повышенного спроса), отношения между представителями различных социальных и национальных групп (некоренное население), некоторые профессии (оператор машинного доения) и др. [Там же: 35-36]. Такой подход назван социолингвистическим. Его задача – определять цели и сферы (социальные) функционирования эвфемизмов.

Когнитивисты тоже проявили интерес к явлению эвфемизации речи, поэтому их подход принято называть когнитивным. Л.В. Порохницкая в своих исследованиях приводит концептуальные основания эвфемии и обозначает имеющийся в разных языках «концептуально-метафорический номинативный базис эвфемизмов» [Порохницкая 2014: 4]. О.С. Цыдендамбаева придерживается понятия «эвфемистическая картина мира», в рамках которой изучает концептосферу «человек» [Цыдендамбаева 2011].

Существует также психолингвистический подход, в рамках которого Е.О. Милоенко изучает эвфемизмы в индивидуальном лексиконе в качестве «достояния человека» [Милоенко 2009: 3].

Этнолингвистический и лингвокультурологический подходы. Основная идея заключается в том, что эвфемия содержит особенности традиций и культуры разных этносов. Это значит, что эвфемизмы, связанные, например, с религией, культами, лучше всего подходят для рассмотрения этапов развития того или иного народа. Такие эвфемизмы назвали «историческими» [Сеничкина 2008] ввиду их высокой информативности. К ним, как не менее значимые, стоит отнести также и другие виды эвфемизмов, иллюстрирующие этические, нравственные, коммуникативные и другие стороны общества.

Явление эвфемизации по праву считается одним из наиболее стремительно развивающихся в современном русском языке. Человек всё чаще предпочитает избегать как в личной, так и в социальной сферах своей жизни прямые наименования, заменяя их более нейтральными, что отражает его желание быть деликатным и вежливым.

Изучением природы эвфемизма лингвисты занимаются в рамках рассмотренных нами выше различных научных подходов, которые стали актуальны при антропоцентрической парадигме современного языкознания. Это показывает возросший интерес учёных и их стремление выявить те факторы, которые наглядно иллюстрируют связь развития языка с развитием языковой личности во всём её многообразии культурных и народных особенностей.

Список использованной литературы

1. Алексикова, Ю.В. Эвфемия как частный случай синонимии / Ю.В. Алексикова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 6 (74). – С. 261-267.
2. Андреев, В.В. Средства выражения семантики умолчания в произведениях З.Н. Гиппиус: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.01. – Самара, 2007. – 21 с.
3. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка: учебник / И.В. Арнольд. – М.: Высш. шк., 1986. – 295 с.
4. Айтасова, С.И. Система средств эвфемизации в творчестве Н.В. Гоголя: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Самара, 2013. – 18 с.
5. Барина, А.В. Эвфемизация как объект изучения науки о культуре речи / А.В. Барина // Проблемы речевой коммуникации: Межвуз. сб. науч. тр. Под ред. М.А. Кормилициной, О.Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. унта, 2008. – С. 348-351.

6. Баскаков, Н.А. Пережитки табу и тотемизма в языках народов Алтая / Н.А. Баскаков // Советская тюркология. – 1975. – № 2. – С. 3-7.
7. Бойко, Т.В. Эвфемия и дисфемия в газетном тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – СПб., 2005. – 19 с.
8. Васильев, А.Д. Манипулятивная эвфемизация как атрибут дискурса СМИ / А.Д. Васильев // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2010. – № 1. – С. 150-161.
9. Видлак, С. Проблемы эвфемизма на фоне теории языкового поля / С. Видлак // Этимология 1965: Материалы и исследования по индоевропейским и другим языкам. – М.: Наука, 1967. – С. 267-285.
10. Дегтярева, Е.Р. Функциональная типология эвфемизмов современного русского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Кемерово, 2015. – 265 с.
11. Зеленин, Д.К. Табу слов у народов Восточной Европы и Северной Азии / Д.К. Зеленин // Сборник музея антропологии и этнографии. – Л.: Изд-во АН СССР, 1929-1930. – Т. 8-9. – С. 1-167.
12. Крысин, Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи / Л.П. Крысин // Русистика. – Берлин, 1994. – № 1-2. – С. 28-49.
13. Лазаревич, Е.М. Эвфемия как языковая реализация политкорректности / Е.М. Лазаревич // Молодой ученый. – 2011. – № 9. – С. 120-121.
14. Милоенко, Е.О. Специфика функционирования эвфемизмов в индивидуальном лексиконе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Курск, 2009. – 23 с.
15. Москвин, В.П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка / В.П. Москвин. – Волгоград: Перемена, 1999. – 262 с.
16. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
17. Пауль, Г. Принципы истории языка / Г. Пауль. – М.: Изд-во иностр. лит., 1960. – 494 с.
18. Петренко С.А. Юмористический дискурс в сфере компьютерных технологий // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Материалы III Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2019. С. 258-266.
19. Полякова, С.Е. Военно-политическая эвфемизация как намеренная стратегия вуалирования коммуникативных задач / С.Е. Полякова // От звука к смыслу: Сб. ст. к юбилею О.А. Барташовой. – СПб.: С.- Петерб. гос. экон. ун-т, 2017. – С. 87-92.
20. Порохницкая, Л.В. Культурологические и когнитивные принципы эвфемии в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – М., 2004. – 20 с.
21. Рутер, О.А. Табу в фольклорных поэмах М. Цветаевой (лингвистический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Ростовна-Дону, 2007. – 27 с.
22. Саммани, М.Х. Семантические особенности эвфемизмов в русском языке / М.Х. Саммани // Молодой ученый. – 2014. – № 6. – С. 643-649.

23. Сеничкина, Е.П. Эвфемизмы русского языка: Спецкурс: учебное пособие / Е.П. Сеничкина. – М.: Высшая школа, 2006. – 151 с.
24. Старук, М.М. Фразеологические эвфемизмы в современном русском языке / М.М. Старук // Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия: Мат. V Междунар. науч.-практ. конф. – Ростов-на-Дону: Донское кн. изд-во, 2015. – С. 203-211.
25. Тюрина, Е.Е. Семантический статус эвфемизмов и их место в системе номинативных средств языка (на материале современного английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Нижний Новгород, 1998. – 19 с.
26. Федотова И.Б. Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях // Вестник ПГЛУ. 2-11. № 3. С. 294-299.
27. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
28. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 84-89.
29. Цыдендамбаева, О.С. Эвфемистическая картина мира: концептосфера «человек» (на материале бурятского, русского, английского и немецкого языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Улан-Удэ, 2011. – 20 с.
30. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

О.П.Лавочкина

Московский педагогический государственный университет

e-mail: Lolo1@mail.ru

РАЗГОВОРНЫЙ ОНЛАЙН-КИНОКЛУБ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ИНОСТРАНЦЕВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

В последнее время разговорные клубы набирают все большую популярность. Если же к разговорному клубу добавить просмотр фильма, то его эффективность может в разы повыситься, потому что просмотр фильма задаёт тему для дискуссии, создаёт общее информационно-эмоциональное поле, снимая языковой барьер, видео задействует зрительный и слуховой канал, воздействует на эмоции, создавая у зрителей эффект присутствия. Кроме того, далеко не все студенты готовы говорить о своём опыте в обществе незнакомых

людей, но после совместного просмотра фильма, после совместно пережитого опыта, участники киноклуба становятся ближе друг другу, у них появляется возможность говорить не о себе, а о героях фильма.

Впервые форму киноклуба предложили представители кинопедагогике, теории и методики использования художественного фильма в образовательном процессе как средства личностного развития обучающихся [Уварова 2006:5]. Кинопедагогика – наука с богатой и противоречивой историей, которая начала развиваться в начале 20 века, когда в России начали появляться первые статьи об использовании художественных фильмов в образовании. Конечно, речь в то время шла не об РКИ, но интересно, что уже в то время предлагались 4 комбинации работы с фильмом, которые мы до сих пор используем при работе с фильмами в иноязычной аудитории:

- предварительное объяснение до демонстрации фильма;
- объяснение после кинокартины;
- демонстрация фильма по фрагментам с объяснением,
- демонстрация фильма одновременно с объяснением [Перов

1916:216-236]

Сам термин «Киноклуб» был придуман французским кинорежиссёром, сценаристом и кинокритиком Луи Деллюком, основателем журнала, который так и назывался «Cine-Club» и издавался в начале 20-х годов XX века. В 1925-м году был создан первый Лондонский киноклуб. Тогда же, в 1925-м году, в СССР возникло «Общество друзей советской кинематографии», просуществовавшее до 1934 года. Новый расцвет движения киноклубов пришелся на конец 50-х годов, когда киноклубы стали организовываться в кинотеатрах и клубах как кружок по интересам [История].

В конце 50-начале 60-х годов группа педагогов-энтузиастов (О. А., Ю. М. Рабинович, С. Н. Пензин, Л. К. Раудсепп и др.) начала разрабатывать методы использования кинофильма в учебно-воспитательной работе школы. Именно тогда и были предложены две основные формы работы с образцами киноискусства:

1) киноклуб, в котором участники смотрели и обсуждали фильмы;

2) кинофакультатив, где можно было получить знания по основам кино.

К концу 80-х - началу 90-х годов кинопедагогика приходит в школьное обучение: обычно киноленты используются при изучении предметов гуманитарного цикла: истории, литературы.

В 1978 году появляется небольшое пособие по работе с кинофильмами на уроке иностранного языка в языковом вузе [Иванова-Цыганова 1978]

В 2000-2010 годы понимание роли кинопедагогики становится шире: пишутся научные работы о том, как использовать художественные фильмы для формирования саногенного мышления, толерантности, как отрывки из кинофильмов могут помочь в освоении риторики. Тогда же появляются и работы о том, как можно использовать кинофильмы при обучении иностранному языку и русскому языку как иностранному, появляются пособия по работе с короткометражными фильмами, эпизодами из фильмов и сериалов, онлайн-курсы по работе с фильмами (Эрлих 2020, Частных 2017, Арапова 2019, Хурмуз 2019)

В середине 2010 годов при университетах открываются киноклубы, в которые приглашаются студенты-иностранцы. Например, такие встречи проводятся в Воронежском Государственном Университете и в ЧГПУ, Саратовском Государственном Аграрном университете. Целевой аудиторией таких киноклубов являются иностранные слушатели и студенты вузов, которые хотят попрактиковать русский язык и побольше узнать о культуре России. Нельзя сказать, что работа в клубах ведётся регулярно, скорее, это один из форматов организации досуга иностранных учащихся, наряду с разговорным клубом или литературным кружком.

На момент, когда я решила организовать разговорный онлайн-киноклуб, у меня не было опыта проведения таких мероприятий офлайн, в рамках учебного заведения, я начала проводить киноклуб во время пандемии, когда всё обучение было переведено в онлайн. И тогда же стало очевидным, что онлайн-киноклуб отличается от офлайн-киноклуба: как показала практика, разговорный онлайн-киноклуб пользовался популярностью не у студентов вузов, которые на тот момент устали от онлайн-занятий и были не готовы к дополнительным часам перед экраном, а у тех, кто вуз уже закончил.

Возможно, это связано и с тем, как я набирала группу. Я рассказала о киноклубе своим студентам, подписчикам и знакомым преподавателям, создала группы киноклуба в Телеграм и Wechat. Каждую неделю я приглашала студентов на кинопросмотр и отправляла ссылку в ZOOM. И каждый раз, приходя на киноурок, я не знала, сколько студентов ко мне придёт, какой уровень языка у них будет. И именно эта ситуация непредсказуемости сделала очевидным плюсы работы с короткометражными фильмами: стало понятно, что видео является универсальным материалом для работы на разных

уровнях. Что один и тот же фильм можно использовать при работе с разными уровнями учащихся.

Хурмуз в своей кандидатской диссертации пишет о том, что с одним и тем же фильмом можно работать на разных уровнях, будут различаться методы работы: если на А2 допустимо использовать язык-посредник, разыгрывать простые диалоги, то на уровне В1-В2 сложность заданий увеличивается, язык-посредник исключается, вместо заданий на описание внешности героев студентам предлагается написать эссе на морально-этические темы. И хотя работа с фильмом возможна в группах с разным уровнем подготовки, всё-таки эта работа проводится в разных группах. Я же оказалась в ситуации, когда на встречу приходили студенты от А2 до В2. И самое удивительное в том, что работа с разноуровневыми студентами над одним фильмом оказалась возможна.

Во время просмотра короткометражного фильма я задавала вопросы, на которые студенты отвечали соответственно своему уровню и степени открытости. То есть более стеснительные студенты низких уровней отвечали кратко, они были ограничены в средствах выражения, в то время как студенты более высоких уровней отвечали более полно, развёрнуто, используя различные способы организации высказывания.

Моей целью при проведении киноклуба было активизировать устную речь иностранцев, изучающих русский язык, проанализировать, какие грамматические и лексические темы забываются быстрее всего, а какие грамматические конструкции прочно усваиваются. Но в процессе проведения киноклубов фокус моего внимания сместился. Я поняла, что киноуроки стали больше, чем практикой русского языка, на первое место вышло личностное общение, студенты говорили на очень личные темы, которые, возможно, не затрагивали и на родном языке, которые не возникали в их жизни раньше, о которых они не задумывались. И что ещё важно, для меня и всех участников стало очевидным, что одна и та же ситуация может расцениваться разными людьми, вне зависимости от культуры или родного языка, по-разному. Например, при просмотре киноновеллы «Селфи» один студент высказал мнение, что герой искренне помогает героине в её стремлении свести счёты с жизнью, а другая студентка заметила, что герой всеми силами пытался уберечь её от этого: словил её, когда та прыгнула с крыши, отговорил прыгать, потому что внизу была помойка, а потом использовал время поиска подходящего способа покончить с жизнью, чтобы показать ей, как эта жизнь прекрасна: постоянно подчеркивал, как она красива, покупал ей

сладоcти, ставил под сомнение литературные авторитеты, романтизировавшие героев-самоубийц.

Или при просмотре киноновеллы «Утро» одному студенту кажется, что в фильме показана настоящая любовь, другому – что это спланированный обман, и парень – мошенник, а третьему – что это не настоящая любовь, потому что любовь не может начаться с обмана.

Постепенно стало понятно, что грамматическим упражнениям не место на таких встречах. Свою основную задачу я видела в том, чтобы стимулировать спонтанную речь студентов. Для этого я подбирала фильмы, которые удовлетворяли следующим требованиям:

- затрагивали проблемы и темы, актуальные для различных возрастов;
- провоцировали различные мнения и оценки героев, событий;
- не содержали специальной, обценной, устаревшей лексики;
- содержали бытовые ситуации, актуальные для учащихся (знакомство, приглашение, в ресторане и т.д.).

Кроме правильно подобранного фильма необходимо было создать особую атмосферу принятия и поддержки, чтобы студенты не боялись высказываться и делиться своим мнением, не давать оценочных суждений, открыто не исправлять ошибки участников, поддерживать и хвалить их за активность.

Мне было важно, чтобы участники учились говорить искренне, вступая в истинный Диалог с Другим и с произведением искусства, чего иногда не хватает на уроках русского языка, когда студент не готов говорить о своей семье, работе, каждодневной жизни, в результате он знает и использует на уроке много русских слов, которые к его жизни не относятся. Русский язык оказывается никак не связан с его реальной жизнью. В киноклубе, рассказывая о героях фильма, участники киноклуба начинают говорить о ситуациях, событиях, чувствах и мыслях, которые редко появляются в учебных комплексах, кинофильмы расширяют область применения русского языка, говоря о героях фильма, они тренируются в безопасном окружении и на безопасном материале выражать себя.

Не стоит забывать и о том, что, как писал в своих работах Менегетти, просмотр фильма обладает психотерапевтическим эффектом [Менегетти 2003], поэтому очень важно, чтобы участники знали, что они могут говорить или не говорить ровно столько и ровно то, что считают нужным. Создание такой атмосферы - очень важная задача, изучение языка не может ставиться выше личностного развития, создание психологически комфортной обстановки на занятии – первое условие для эффективной работы в киноклубе.

Как строится работа во время киноурока? Обычно я организовывала её как комментированный просмотр. Как известно, классическая модель работы с видео – это предпросмотровые задания, нацеленные на снятие лексико-грамматических трудностей, затем просмотр фильма и послепросмотровые задания, а затем условно-речевые и речевые задания. По такому типу строится работа с видео и в вариативном пособии, разработанном Хурмуз [Хурмуз 2019], и в пособиях Эрлих Я.В. и Араповой О. [Эрлих 2020, Арапова 2019]. Мне же в ситуации с разноуровневой группой оказалась близка методика, предложенная Дьяченко Татьяной Николаевной, которая была реализована в онлайн формате на сайте Государственного Института Русского Языка имени А.С.Пушкина: перед просмотром фильма студенты получают информацию, которая настраивает их на просмотр фильма, а затем фильм смотрится по смысловым блокам, причём работа после каждого просмотра ведётся не на отработку лексики и грамматики, а на понимание кинотекста [Дьяченко]. Преподаватель задаёт вопрос о том, где, когда, кто и что делает, и так постепенно выстраивается общее понимание фильма. Мне кажется, эта методика отлично подходит для разноуровневых групп, потому что часто ответить на эти вопросы можно исходя из видеоряда.

Методисты рекомендуют сначала показывать весь фильм целиком, чтобы обеспечить целостное художественное восприятие, а затем уже работать с ним по смысловым блокам. Я не могла организовать просмотр короткометражки до встречи в Zoom. Так как у меня были студенты разных уровней, в том числе, и А2, мы начинали смотреть фильм сразу по отрывкам. Студенты не знали, что будет в следующем фрагменте, что создавало ситуацию интриги и держало студентов в напряжении, позволяло выдвигать гипотезы по поводу дальнейшего развития сюжета, строить возможные диалоги.

И после просмотра фильма я обычно ставила проблемный вопрос, для ответа на который требовалось осмыслить весь фильм.

Как пишут кинопедагоги, обычно восприятие фильма идёт:

- 1) на уровне сюжета,
- 2) на уровне героев
- 3) на уровне авторской позиции.

Так же, как и русские зрители, не все иностранцы готовы подняться до уровня авторской позиции. Обычно такое осмысление доступно студентам высоких уровней, склонных к рефлексии. Студенты более низких уровней остаются на уровне сюжета и героев, но и это тоже ценно как с языковой, так и с лингвокультурологической точки зрения, уже на этих уровнях осмысления возможны дискуссии и

открытия. Например, при разговоре о фильме «Утро» студенты низких уровней могли впервые узнать, что русские едят борщ только на обед, что с девушкой можно познакомиться на улице, что русская девушка может бить мужчину. Но не каждому студенту оказались доступны размышления о роли слов и поступков, подарков и заботы в зарождении чувства, о месте Петербурга в этих отношениях, о лжи и настойчивости.

Итак, разговорный кино клуб может стать формой развития навыков говорения, благодаря тому, что

- фильм эмоционально вовлекает студентов, вызывает желание высказаться;

- студент может свободно говорить, не боясь сделать ошибку

- атмосфера принятия и поддержки стимулирует студента быть искренним и выражать свое мнение, отстаивать его.

Представляется, что развитие кино клубов при университетах и вне университетов в онлайн-среде могло бы не только улучшить разговорные навыки иностранных учащихся, но и адаптировать их к жизни в России, включить их в современный культурный контекст, способствовать их личностному развитию, а в случае с онлайн-просмотром в разговорном кино клубе, куда приходят представители самых разных стран, такая работа могла бы способствовать налаживанию культурных связей России с другими странами, улучшению отношения к России и русским, развитию толерантности в мире.

Список использованной литературы

1. Арапова О., Анисимова А. Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы В1-В2. Пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. Москва, 2019. – 120 с.
2. В ЧГПУ функционирует клуб для иностранцев. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://grozrab.com/v-чгпу-функционирует-киноклуб-для-ино/> <https://sgau.ru/novosti/26-December-2016-i29788-uchastie-inostrancev-v-rab>
3. Данина М.М. Психологическая технология обучения анализу кинофильмов как средство развития саногенного мышления. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук М.2011. – 167 с.
4. Жмырова Е.Ю. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Тамбов – 2008., 210 с.
5. Иванов-Цыганова В.И., Корнеева З.П.. Методические указания по проведению киноуроков в языковом вузе. Москва - 1978. – 71 с.
6. История. Межрегиональная общественная организация поддержки и развития киноискусства «Федерация кино клубов». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kinoklubfederation.ru/история/>

7. Киноклуб для иностранцев. Воронежский Государственный Университет. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vsu.ru/ru/news/feed/2015/04/5441>
8. Менг В.А. Учебный фильм как средство развития общекультурных компетенций студенто в образовательном процессе вуза. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук, СПб - 2016. - 335 с.
9. Менегетти А. Кино, театр, бессознательное. Т 2. Москва - 2003. - 224 с.
10. Осина Т.И. Методика использования видеозаписи на уроках риторики: диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. - Москва, 2005. - 274 с.
11. Перов П. Кинематограф в народной аудитории // Вестник воспитания.- Пг, 1916. - №1. – с.216-236
12. Смотрим кино с Татьяной Николаевной Дьяченко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Kino_Leg17/index.htm
13. Уварова Н.Л., Фрайфельд Е.Б. Педагогическая синемалогия в профессиональной подготовке специалиста. Монография. Нижний Новгород 2006.-175с.
14. Хурмуз О. В. Методическая модель использования художественных фильмов при обучении русскому языку как иностранному : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 - Москва, 2019. - 216 с.
15. Частных В.В., Богославская Н.М., Тюрина Ю.Ю. В Москву? В Москву! Видеокурс и учебное пособие. М., 2017. – 176 с.
16. Эрлих Я.В. Эпизоды. Видеокурс для развития речи. Учебное пособие. Москва, 2020. – 192 с.
17. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

М.В. Малкова

*Пермский институт железнодорожного транспорта
e-mail: malk.maria@mail.ru*

МЕДИАТЕКСТЫ КАК ОСНОВА УРОКА-ПУТЕШЕСТВИЯ В ИНТЕГРИРОВАННОМ ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Введение. Эффективность системы обучения иностранных слушателей подготовительных отделений российских вузов во многом определяется возможностями использования различных современных методов обучения. Однако существуют объективные причины,

которые иногда препятствуют полноценному и быстрому овладению иностранцами русским языком, несмотря на использование даже самых современных методик. К таким причинам относятся сжатые сроки обучения на подготовительном отделении, отличия в родной и российской образовательных системах, отсутствие культурологических знаний о стране изучаемого языка, низкая степень взаимодействия с носителями русского языка. Преодолению указанных проблем во много способствует погружение в российскую культуру. Одним из способов такого погружения может стать работа с современными медиатекстами на занятиях по русскому языку как иностранному и совместная работа с российскими студентами. В связи с этим была сформулирована **цель нашего исследования** – доказать, что использование медиатекстов может быть эффективно для формирования культурологических знаний у иностранных обучающихся подготовительных отделений, а помощь российских студентов в освоении материалов видео-медиатекстов ведет к росту учебной мотивации.

Значительный вклад в становление и развитие теории медиатекста внесли и российские ученые, такие как С.И. Бернштейн, Т.Г. Добросклонская, А.А. Леонтьев, В.Г. Костомаров, Г.Я. Солганик, Ю.В. Рождественский. Использованию медиатекстов на занятиях по русскому языку как иностранному посвящены работы И.Б. Авдеевой, К.М. Барсегян, Е.А. Плехановой, В.В. Сафоновой и др. Ссылаясь на работы Г.Я. Солганика, Фаткуллина Ф.Г. и Хабиров Р.Р. дают медиатекстам следующее определение: «медиатекст - это текст любого медийного вида и жанра, благодаря которому осуществляется речевое общение в сфере массовых коммуникаций. Из этого следует, что медиатекст выражает более общую сущность таких понятий массовой коммуникации, как журналистский текст, публицистический текст, рекламный текст, телевизионный текст, Интернет-текст, радиопередача, специальный репортаж» [Фаткуллина 2015]. К.М. Барсегян указывает на необходимость следования определенным принципам в отборе медиатекстов, особенно на начальном этапе обучения РКИ. По мнению автора, преподавателю необходимо обратить внимание на актуальность видеотекста, насколько полно он соответствует реалиям современной жизни, насколько полно раскрывает культурные явления России сегодня. Таким образом, можно сказать, что отобранный видео медиатекст должен соответствовать этапу обучения, должен носить универсальный характер и способствовать формированию межкультурной компетенции. [Барсегян 2017] Указанные К.М. Барсегян критерии

отбора медиатекстов можно дополнить: интерес обучающихся к медиаконтенту оказывается гораздо выше, если отобранные преподавателем материалы имеют региональный и прикладной характер. Региональный характер может проявляться в упоминании топонимов, связанных с местом их обучения, реалий, с которыми иностранцы сталкиваются каждый день (реклама акций в местных магазинах, репертуар местных театров и т.д.).

Методика и организация исследования. Опытное обучение по формированию культурологических знаний у иностранных обучающихся было построено на основе компетентностного подхода. В первую очередь внимание уделялось формированию культурологической компетенции. Задания, направленные на работу с медиатекстами, должны стать основой для сопоставления культур. Опыт обучения иностранных слушателей подготовительного отделения технического вуза показывает, что работа с медиатекстами методически может быть выстроена в виде совместного с российскими студентами проекта. Именно для этого нами была использована форма урока-путешествия. Медиатекст становится отправной точкой путешествия. Первый этап урока может быть посвящен работе иностранных обучающихся с медиатекстом (анализ новой лексики, просмотр видеоролика, отбор ключевых слов). Второй этап – аналитический – включает в себя восприятие и обсуждение самого медиатекста. Здесь в работу включаются российские студенты: совместно с иностранными обучающимися они разрабатывают маршрут путешествия к той точке, которая была заявлена в медиатексте. Третий этап мы обозначили как экстралингвистический. Именно здесь происходит самая важная деятельность, направленная на формирование экстралингвистических культурологических знаний. Российские и иностранные обучающиеся совместно отправляются на выездное внеклассное мероприятие, имеющее отношение к теме медиатекста.

Приведем пример задания, выполняемого в рамках проекта «Скалодром».

Более сложные задания могут быть предложены обучающимся на уровне В1. Владея большим по сравнению с уровнем А2 количеством лексических единиц, синтаксических конструкций, обучающиеся способны использовать экстралингвистическую информацию для достраивания или трансформации фраз и диалогов. В качестве примера приведем поисково-аналитическое (поисковое) задание на основе видеоролика «ОК Гугл – Скалодром» https://www.youtube.com/watch?v=Ptr_RXjGvf8

Первым шагом в работе над видео становится работа с лингвистической информацией: обучающиеся совместно с преподавателем обсуждают значения слов «пробки», «поездка», «ближайший», «скала», «скалодром», составляют словосочетания и предложения с ними. Следующим шагом является работа с экстралингвистической информацией:

Воспользуйтесь помощником ОК Google и найдите ответы на вопросы:

- *Что такое горнолыжный комплекс?*
- *Какие горнолыжные комплексы есть в Пермском крае?*
- *Где находится “Иван-Гора”, “Мыцелка”, “Снежинка”?*
- *Сколько ехать до ближайшего горнолыжного комплекса?*

Вопросы задаются обучающимся последовательно. Поиск ответа на первый вопрос является стимулом для формулирования следующего вопроса. Таким образом, видео становится стимулом для самостоятельного поиска не только той экстралингвистической информации, которая требуется в рамках работы на занятии, но и более широкого круга сведений, которые удовлетворяют интерес и любопытство самого обучающегося.

Видеоролик, подходящий для выполнения в рамках проекта по любой теме, может быть подобран при помощи фильтров сервиса Youtube. В мобильной версии сайта YouTube (m.youtube.com) результаты поиска можно фильтровать по дате загрузки и по типу контента, включать субтитры, а также воспользоваться функцией просмотра звучащего текста.

В следующем этапе работы российские студенты принимают активное участие. Совместно с иностранными студентами они выбирают оптимальный маршрут для поездки. Российские студенты играют в этом выборе важную роль, поскольку именно они владеют экстралингвистической информацией о безопасности маршрута, удаленности точки путешествия, возможном уровне комфорта поездки. При этом эффективность работы растет, если студенты разбиваются на пары, а затем принимают совместное решение. После того, как маршрут обозначен и построен, обучающиеся проводят совместные мероприятия по подготовке к путешествию (вместе покупают билеты, выбирают гостинице, организуют трансфер). Так, в 2020 учебном году была проведена совместная поездка российских и иностранных обучающихся Пермского института железнодорожного транспорта на горнолыжный комплекс «Мыцелка» в Пермском крае. Подготовка к поездке заняла два дня (включая время на

пропедевтическую работу с медиатекстом), сама поездка была организована в выходные.

Итогом работы с медиатекстами на занятиях по иностранному языку всегда становится расширение словарного запаса и развитие навыков аудирования текста. Однако не менее важным является получение иностранными обучающимися культурологической информации, которую включают аутентичные медиатексты. Важно, что иностранные обучающиеся при этом получают опыт взаимодействия с российскими студентами, что помогает им быстрее социализироваться.

Список использованной литературы

1. Фаткуллина Ф.Г., Хабиров Р.Р. Медиатекст в современном коммуникативном пространстве // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. [Электронный ресурс] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18258> (дата обращения: 24.10.2021).
2. Барсегян К.М. Использование потенциала видео медиатекста на начальном этапе обучения при формировании социокультурной компетенции// Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 частях. Российский университет дружбы народов. 2017. С. 57-60.
3. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.
- 4.

Г.А. Мусаджанова
«Al Bukhari University» г. Ташкент
e-mail: Guli.zara1971@gmail.com

КОММУНИКАТИВНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Инновационное развитие образования непосредственно связано с коммуникативной направленностью обучения. Термин коммуникация прочно входит в понятийный аппарат социально-гуманитарных знаний, необходимых для современных специалистов любого профиля. Стали нужны специалисты, обладающие наравне с профессиональными навыками, коммуникативной культурой, коммуникативной грамотностью и компетентностью как в рамках

родного языка, так и в иноязычном общении. Ориентация на коммуникативную компетентность специалиста связана с его будущей деятельностью. Подготовка к общению должна стать неотъемлемой частью профессиональной подготовки широко образованного специалиста, а способность к организации профессионального общения в любой среде – одним из основных требований в его квалификационной характеристике. Термин «коммуникация» был введен в научный оборот в начале XX в. «Коммуникация» – (лат.) communicatio – совещаться с кем-либо)

- 1) путь сообщения (напр., воздушная к., водная к.);
- 2) форма связи (напр. телеграф, радио, телефон);
- 3) акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанные на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц;
- 4) массовая коммуникация – процесс сообщения информации с помощью технических средств массовой коммуникации (печать, радио, кинематограф, телевидение) численно большим, рассредоточенным аудиториям.

Коммуникативная подготовка студентов вуза включает в себя:

- 1) коммуникативные навыки и умения (совершенствование монологической и диалогической речи, умение вступать в беседу и вести её, умение творчески развивать свои мысли и чувства и др.);
- 2) коммуникативную культуру (овладение умениями и навыками общения, посредством соотнесения своего речевого действия с нравственными, культурными, социальными ценностями своего народа);
- 3) коммуникативную компетентность (изучение норм, правил и технологий общения);
- 4) коммуникативный потенциал личности (динамика коммуникативных свойств и коммуникативных способностей личности студента).

Современное общество нуждается в специалистах, достаточно хорошо владеющих культурой речи, и поэтому при их профессиональной подготовке следует четко представлять, чем характеризуется особенность конкретной профессиональной деятельности. Ориентация на коммуникативную компетентность специалиста связана с его будущей деятельностью. Подготовка к общению должна стать неотъемлемой частью профессиональной подготовки широко образованного специалиста, а способность к организации профессионального общения в любой среде – одним из основных требований в его квалификационной характеристике. Под

коммуникативной компетентностью понимают успех какого-то общего дела, создающего условия для сотрудничества людей, чтобы осуществить значимые для них цели. Деловое общение содействует установлению и развитию отношений сотрудничества и партнерства между коллегами по работе, руководителями и подчиненными, партнерами и конкурентами [Леонтьев 1997]. Именно знания правил делового общения и основ культуры речи помогут предпринимателю, бизнесмену, менеджеру достаточно четко представить себе степень надежности партнера, его способность к соглашению, компромиссу, а также уровень его готовности к групповой работе и т. д. Эти знания позволят определить, насколько эффективными могут быть деловые отношения с конкретным человеком. Решением указанного круга задач заняты преподаватели, обеспечивающие лингвистическую подготовку студентов всех специальностей. Содержание Программ языковых дисциплин определяется коммуникативными потребностями студентов в научно-профессиональной сфере, целями и задачами обучения родному и неродным языкам как способу грамотной организации научной деятельности. «Основная цель курса – формирование у будущих специалистов коммуникативной компетенции – способности решать лингвистическими средствами реальные коммуникативные задачи в конкретных речевых ситуациях научной сферы. К задачам относятся: умение давать оценку полученной информации, извлекать новую информацию из текстов, составлять тексты основных учебно-научных, научно-популярных жанров, выступать на профессиональные темы» [Леонтьев 1997]. Таким образом, для студентов всех специальностей основным объектом обучения представляется научно-профессиональная речь. Обучение профессиональному общению, начатое на первом этапе вузовского становления, предстоит продолжить на занятиях базового и профилирующего циклов. Особое место при этом должно отводиться учебному предмету «Русский язык». Анализ программы данного курса показывает, что обучение профессионально ориентированному общению, имеющему целью формирование устойчивых речевых умений и навыков, является актуальной проблемой на современном этапе. Данный курс предусматривает развитие четырех взаимосвязанных направлений, определенных в программах общеобязательного цикла:

Часть первая. Основные понятия теории и практики речевой коммуникации.

Часть вторая. Развитие коммуникативных навыков и речевых умений при чтении научных текстов по специальности.

Часть третья. Развитие навыков и речевых умений на уровне компрессии научной информации. Совершенствование технологии продуцирования письменной речи в учебно-профессиональной и научно-профессиональной сферах.

Часть четвертая. Культура устной речи и особенности речевого поведения в профессиональной сфере. Курс этот совершенно необходим в системе вузовской подготовки студентов в качестве базового компонента в работе по формированию профессиональной коммуникации специалиста.

Дисциплина «Русский язык» имеет своей целью одновременное формирование у студентов трех основных видов компетенции: языковой, речеведческой, социокультурной. Сумма указанных компетенций выводит лингводидактический формат на понятие коммуникативной компетентности. Общество требует от выпускника вуза, как высокой профессиональной грамотности, так и достаточного уровня владения культурой речи, обеспечивающего целесообразное общение в разных сферах коммуникации. Коммуникативная направленность обучения... дисциплины «Русский язык» как обязательного компонента подготовки дипломированного специалиста. Курс «Русский язык» имеет ярко выраженную практическую направленность и призван продолжить работу по формированию у будущих специалистов речевых навыков и умений, обеспечивающих как адекватное восприятие «чужих» текстов, так и продуцирование собственных речевых произведений в соответствии с ситуацией общения. Практика показывает, что студенты хорошо владеют только одной из разновидностей русского языка – разговорной, а это не тот язык, на котором им придется осуществлять профессиональную деятельность. Поэтому внимание должно быть уделено изучению монологической речи и социально-этическим аспектам общения, речевому и деловому этикету. Обучение грамотной, стилистически выверенной речи невозможно без привлечения материала по функциональной стилистике, предполагающей целенаправленную работу по овладению языковыми особенностями всех разновидностей научного стиля речи – собственно научного, научно-учебного, научно-популярного, научно-официального и др. Особое внимание необходимо уделять экстралингвистическим особенностям научного стиля. Студентам предстоит освоить специфику лексического наполнения текстов, характеризующих определенную отрасль знаний. Речь идет не только об усвоении терминологической лексики, но и об умении ограничивать ее от лексики общенаучной и профессиональной. В

типовой программе особое внимание уделяется терминологической лексике русского языка: понятие о терминах, их особенностях, узкоспециальная и общенаучная терминология, терминологические словари, работа над интернациональными словообразовательными элементами, входящими в состав терминов, нахождение в тексте и анализ общенаучных и узкоспециальных терминов, составление терминологических словарей по специальности. Общенаучная и профильная лексика может быть активизирована в процессе обучения, когда ставится задача глубокого и всестороннего освоения содержания термина. Профильная или узкоспециальная лексика может быть представлена в минимальном объеме при условии знания преподавателем-филологом специализации студента. Ведь общеизвестно, что язык специальности, в частности специальная терминология, – это наиболее информативная часть логико-понятийного аппарата, без которого невозможно говорить об адекватном освоении не только профильной дисциплины, но и освоении широкого научного знания в целом. Не менее важна работа по освоению словообразовательных и синтаксических особенностей научного стиля речи. Большую роль играют те умения и навыки, которые были введены на начальном этапе освоения научного функционального стиля. В связи с этим большую роль играет неукоснительное следование принципу учета индивидуальных особенностей студентов. Необходимость разноразовного подхода обусловлена инновационными подходами к процессу вузовской подготовки специалистов. Один из путей формирования навыков владения научным стилем – компрессия научного текста – умение сокращать текст, вычлняя основную информацию. Лингвистические исследования делить текст на законченные смысловые части, составлять вопросы и планы. Это в дальнейшем может позитивно сказаться на усвоении студентами научных жанров в рамках научно-технического профиля (аннотация, инструкция, патент, описание и т. п.). Преподаватели, обеспечивающие дисциплину «Русский язык», учат студентов правильно использовать все богатство языка в своей речи, поэтому большое внимание уделяется стилистическому анализу текста (озаглавливание текста, определение основной мысли текста, определение стиля, типа, жанра текста, цели высказывания, функции языковых средств и стилистических приемов). Не остается без внимания культура устной речи и особенности речевого поведения в профессиональной сфере, причем эта работа носит полилингвальный характер, ориентированный на усвоение знаний из области культурологии и страноведения. Студенты должны знать основные

понятия культуры речи (точность, богатство, чистота, выразительность, логичность речи), нормы произношения и ударения, культуру речевого поведения в профессиональной сфере, этику речевого поведения, особенности делового общения, речевой этикет, деловой этикет.

«Речевая культура – визитная карточка специалиста любого профиля. В процессе говорения проявляется не только степень овладения коммуникативными умениями и навыками, но и общая культура человека» [А. Леонтьев, 1997]. Формирование речевой культуры студентов является одной из задач в рамках главной цели подготовки специалиста с высшим образованием – формирования профессионального идеала. Таким образом, дисциплина «Русский язык» имеет своей целью одновременное формирование у студентов трех основных видов компетенции: языковой, речеведческой, социокультурной. Сумма указанных компетенций выводит лингводидактический формат на понятие коммуникативной компетентности. Общество требует от выпускника вуза как высокой профессиональной грамотности, так и достаточного уровня владения культурой речи, обеспечивающего целесообразное общение в разных сферах коммуникации. И эту задачу решает введение дисциплины «Русский язык» как обязательного компонента подготовки дипломированного специалиста.

Список использованной литературы

1. Ахмедьяров К.К. и др. Типовая учебная программа по русскому языку. – Алматы, 2009.
2. Леонтьев А. А. Психология общения. – 2 е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
3. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Характер гротеска в повести М.А. Булгакова "Дьяволиада" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2021. С. 134-140.
4. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Антропоцентричная зооморфная метафора "lame duck"/"хромая утка" // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века. Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2021. С. 129-133.
5. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
6. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1980. <http://uywwgripcijg.eliv-group.ru/img?keyword=slovar-inostrannih-slov-1980&charset=utf-8>
7. Темирбекова Г.А., Калдыкозова С.Е «Коммуникативная направленность обучения русскому языку» «Вестник международной академии» - М., 2016.

**КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АСПЕКТ В ПРАКТИКЕ
ОБУЧЕНИЯ
МАГИСТРАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК
ИНОСТРАННОМУ**

В современной методике обучения иностранным языкам базовым признан принцип коммуникативной направленности. Под иноязычной коммуникативной компетенцией понимают «способность изучающего язык его средствами осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связанные высказывания» [Литвинко 2009: 1]. Наиболее функциональной моделью формирования иноязычной коммуникативной компетенции является модель, состоящая из языковой, речевой и не существующей вне речи социокультурной субкомпетенций, уровень владения которыми и позволяет инофону коммуникативно целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от целей, ситуации и психологических факторов общения [Сафонова 2004: 121].

На второй ступени высшего образования в БГЭУ основной учебной единицей на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный» традиционно является текст (специальный и культурологический), на основе которого языковые единицы структурируются в памяти и актуализируются в речи обучаемых. При подборе текстов и разработке к ним упражнений и коммуникативных заданий преподаватель учитывает «как уровень языковых знаний и умений, степень сформированности речевых навыков и самостоятельной деятельности студентов, так и их личностно-психологические особенности и этнокультурную специфику мировосприятия» [Новосельцева 2019: 255], вербального и невербального коммуникативного поведения.

При работе в китайской учебной аудитории важно помнить, что по типу поведения в работе китайцы относятся к реактивным культурам, по выстраиванию взаимоотношений в социуме – к коллективистским [Овсий 2019: 78]. Исследователи ментальных и коммуникативных особенностей китайской языковой личности отмечают ее эмоциональную сдержанность, относительный прагматизм, визуальное восприятие мира, склонность к детализации,

четкое соблюдение ригористической иерархии коммуникации, этикета разных видов отношений, приверженность прочным семейным и личным связям как ценностному приоритету в общении, стремление в любой ситуации «сохранять лицо», способность адаптироваться в любой среде.

Коммуникативная методика обучения иностранному языку, как известно, не соответствует когнитивно-психологическим особенностям китайцев, для которых характерны зрительный тип памяти и аккумуляция знаний через заучивание и письменное выполнение большого объема материала, а не через логическое осмысление и конструирование новых знаний. Студенты из Китая психологически очень сложно «выходят» в иноязычную речь, вне «своего круга» пассивны в общении, в то время как именно устная речь выполняет ведущую роль в системе всех видов речевой деятельности. Поэтому, «придерживаясь на занятиях принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, следует уделять приоритетное внимание развитию устной речи, а наиболее эффективным считать путь овладения языком через слушание и говорение к чтению и письму» [Щукин 2012: 443]. В этой связи китайские исследователи рекомендуют преподавателям РКИ всегда делать упор в учебном процессе «на зрительную и зрительно-моторную память, использовать речевые ситуации, моделирующие естественную коммуникацию, отобранные с учетом интересов китайцев и представленные по образцу, с графической и предметной наглядностью [Сунь Ю 2020: 287], развивать диалогическую форму общения «с учетом разницы русского и китайского менталитетов, образовательных и поведенческих традиций» [Вэй Син 2014: 15].

В процессе построения собственного высказывания, независимо от уровня языковой подготовки, студенты из КНР чаще других инофонов испытывают затруднения в грамотном применении падежной системы русского языка, что «связано со спецификой грамматического строя китайского языка, для которого характерна строгая экономия грамматических средств, отсутствие в большинстве случаев у слов морфологических признаков, когда одно и то же слово может относиться к разным частям речи в зависимости от контекста». Поэтому навыки правильного употребления падежей в речи, корректного структурирования текста систематически вырабатываются через выполнение связанных с коммуникативными целями обучения упражнений, «использование речевых образцов, служащих учащимся эталоном при выполнении действий по аналогии» [Корчик 2013: 118-119]. Усвоение же лексики чаще всего зависит не

столько от традиционного выполнения лексико-грамматических упражнений, ее механического запоминания и воспроизведения, сколько от конкретной речевой практики – выполнения разноуровневых коммуникативных заданий. При этом эффективным средством развития речевых навыков служит модель коммуникативно-речевой ситуации, связанной с информацией о родной стране и вызывающей особый интерес у студентов.

Например, для Беларуси приоритетными в сотрудничестве с КНР являются торгово-экономические отношения, реализация совместных масштабных проектов в разных сферах сотрудничества. С 2018 года на Международной выставке импортных товаров и услуг в Шанхае заключается большое количество взаимовыгодных контрактов по экспорту в Китай разнообразных белорусских продуктов питания. В рамках темы «*Коммерческая дипломатия*» после просмотра видеоролика «*Беларусь и Китай – стратегические партнёры*» и аудирования студентам предлагается разыграть макродиалог по модели: *кто* (участники диалога) – представитель китайской торговой компании и представитель белорусского концерна пищевой промышленности; *где/когда* – в Шанхае на IV Международной выставке импортных товаров и услуг (СПЕ 2021), в ноябре 2021 года; *о чём* – о поставках высококачественных продуктов питания из Беларуси; *с какой целью* – заключить выгодные контракты (особенность коммуникации в 2021 году – дистанционный формат). В 2018 году на выставке впервые представлен совместный белорусско-китайский проект «Великий камень» – самый большой индустриальный парк в Европе из числа созданных Китаем. Многие магистранты работают в данном Парке, поэтому в качестве домашнего задания к тексту «*Индустриальный парк «Великий камень»*» готовят презентацию с инфографикой о налоговых льготах и новых резидентах в «Великом камне». Использование моделей КРС и визуальных коммуникативных опор на разных этапах развития речи стимулирует студентов к реальному общению.

Задания, содержащие проблемную ситуацию, не только актуализируют коммуникативные навыки студентов, но и развивают ассоциативное и критическое мышление, пополняют фоновые знания. Например, по теме «*Денежная система*» предлагаются задания: 1) объясните, как вы понимаете смысл пословиц *Время – деньги, Деньги – на ветер, Договор дороже денег, Здоровье дороже денег*; 2) приведите примеры идиом с компонентом «*деньги*» в родном языке и поясните их значение; 3) составьте на основе русских и китайских идиом инфографику к понятию «*малое и большое количество денег*» и

проанализируйте результат относительно универсального и специфического восприятия данного понятия в русской и китайской культурах.

По теме *«Международный менеджмент»* после выполнения предтекстовых упражнений и прочтения текста *«Формулы успеха руководителя»* студентам предлагается: 1) выразить своё понимание смысла выражения *«успешный руководитель»* и высказывания Конфуция *«Человек не может стать успешным без достаточного количества трудных попыток»*; 2) подобрать идиомы об успехе, удаче и смысле жизни. Особый интерес вызывает у студентов выполнение заданий на вербализацию ассоциаций к заданному слову-стимулу. Например, в сознании представителей Китая концепт *«успех»* связан с ассоциатами: *«деньги»*, *«богатство»*, *«процветание»*, *«социальный престиж»*, *«уважение в обществе»*, *«б»*, *«д»*, *«красный»*, *«удача в бизнесе»*, *«прибыль»*, *«денежная работа»*, *«высокая зарплата»*, *«достижение жизненных целей»*, *«здоровье»* и др. На основных позициях ментального лексикона магистрантов – лексемы, числа и цветообозначение, связанные с богатством и социальным статусом. Пояснения студентами своих ассоциаций пополняют фоновые знания преподавателя, позволяют лучше понимать систему духовно-материальных ценностей китайского народа, предупреждают коммуникативные неудачи.

С целью проверки способности удерживать в памяти прослушанную информацию, понимать содержание текста и выражать свое отношение к полученной информации на занятиях с магистрантами используются аудиотексты разных уровней сложности. Например, по теме *«Валютная система»* перед однократным, в естественном для русской речи темпе, прослушиванием текста *«Мировые резервные валюты»* с целью концентрации внимания, активизации долговременной памяти и антиципации в качестве зрительной опоры предъявляется инфографика *«Валютные портфели МВФ»*. Уровень критического понимания содержания аудиотекста определяется при работе с интеллект-картой *«Корзина в валютной корзине»*, формулировании и аргументации ответов на вопросы: 1) *«В чём особенности формирования валютной корзины Беларуси?»*; 2) *«При какой ситуации на торгах можно говорить об усилении позиций доллара США?»*; 3) *«В 2020 году китайский юань планировалось вывести на свободную конвертацию. Осуществлён ли план?»*; 4) *«Возможно или невозможно создание ситуации, при которой внутренняя конвертируемость приводит к параллельному обращению валют?»* Формирование подлинной аудитивной компетенции

предполагает «чистое аудирование», однако, при работе в китайской аудитории важно учитывать психофизиологические особенности восприятия китайцами иноязычной речи на слух, поэтому в данном случае использование визуальных опор оправдано: помогает преодолевать трудности восприятия и осмысления китайцами звучащей речи, повышает качество выполнения ими установок преподавателя.

Обучаясь в Беларуси, иностранные граждане сталкиваются не только с языковой интерференцией, так как близкородственные белорусский и русский языки являются в республике государственными, но и с культурной: усвоение социокультурных единиц русского языка происходит в сочетании с белорусским социокультурным компонентом. В рамках коммуникативно-речевого аспекта в программу обучения включены темы о разнообразии социокультурных реалиях Беларуси. «Введение в содержание обучения русскому языку оптимально отобранных и лингводидактически проинтерпретированных прецедентных белорусских текстов содействует приобщению реципиента-инофона к белорусской культуре, формирует навыки использования прецедентов в конкретных речевых ситуациях, помогает построению в дальнейшем грамотной межкультурной коммуникации с учетом белорусских реалий» [Новосельцева 2017: 314]. До чтения текста магистранты знакомятся с лингвокультурологическим комментарием и выполняют тренировочные упражнения.

Во избежание коммуникативных барьеров в китайской аудитории необходимо обращать внимание на соответствие учебных текстов китайской этичности, обращаться к тематике, вызывающей повышенный интерес у студентов в силу их национальных предпочтений: китайцы любят слушать и говорить о своей стране и о китайцах. Главное требование к страноведческому тексту – воплощенность в других видах искусства (реинтерпретируемость). Например, яркими примерами белорусского декоративно-прикладного творчества и фоновых знаний являются ажурные вырезки из бумаги – «выцінанкі», традиция изготовления которых включена в Список нематериального культурного наследия Беларуси. Наглядным сопровождением текста «*Белорусские сувениры*» является демонстрация альбома и видеоролика «*Белорусское народное творчество*». Значимость «выцінанкі» можно сравнить с китайскими аппликациями-украшениями из бумаги (техника цзяньчжи), которыми украшают дома на различные праздники, используют в качестве закладок для книг и т. д. Студенты проявляют активность, отвечая на

дополнительные к тексту вопросы: 1) *Какую информацию несут китайские аппликации-украшения из бумаги? В чём смысл их коммуникативного послания?* 2) *Какие знаки чаще всего вырезают из бумаги? Что они символизируют? Есть ли сходство с белорусскими ажурными вырезками из бумаги?* 3) *Какой цвет используется в китайских аппликациях-украшениях и почему?* 4) *Какие белорусские сувениры вы покупали?* 5) *Какие обереги традиционно дарят в Китае на Лунный (Новый) год?* Дома студентам предлагается подготовить диалог «*Китайские сувениры: что подарить иностранному другу?*». Диалог культур на основе взаимных интересов, поиск параллелей и сопоставления с родной культурой студентов всегда вызывает у них уважительное отношение к стране обучения.

Создание на занятиях комфортной атмосферы учебно-ролевой игры, учитывающей такие черты китайского национального характера, как коллективизм и соревновательность, корректное обращение в учебном процессе к социокультурному компоненту, использование разнообразных коммуникативных опор при конструировании диалогов, составление тематических инфографик и интеллект-карт помогает постепенно преодолевать речевую неконтактность китайцев-«визуалов» и мотивировать их на учебно-педагогическое коммуникативное взаимодействие.

Список использованной литературы

1. Вэй Син. Обучение китайских студентов-филологов коммуникативным диалогическим стратегиям на занятиях по русскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 2014. – 24 с.
2. Корчик Л.С. Работа над грамматической темой «Имя существительное» в китайской аудитории // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность, 2013. – № 4. – С. 117-123.
3. Литвинко Ф.М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. Белорус. гос. ун-та; в авт. ред. – Минск: БГУ, 2009. – Вып. 9. – 102 с.
4. Новосельцева И.И. Формирование языковой компетенции студентов-инофонов в процессе обучения языку специальности // Русский язык на перекрёстке эпох: традиции и инновации в русистике / Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Ереван, 26–28 сентября 2019 года. – Ереван: Российско-Армянский (Славянский) университет, 2019. – С. 253-258.
5. Новосельцева И.И. Прецедентный белорусский текст в процессе обучения русскому языку как иностранному // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы III Международной научно-методической конференции: в 2 томах, Омск,

- 26 мая 2017 года / Омский автобронетанковый инженерный институт. – Омск: ООО "Издательство Ипполитова", 2017. – С. 310-314.
6. Овсий Е.С. Учёт этнопсихологических особенностей китайских обучающихся при использовании коммуникативного подхода к обучению русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 2 (27). – С. 77-79.
 7. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврoшкола, 2004. – 239 с.
 8. Сунь Ю. Учёт когнитивно-психологических характеристик китайских учащихся при обучении русской грамматике // Самарский научный вестник. – 2020. – Том 9. – № 1(30). – С. 283-288.
 9. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
 10. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-метод. пос. для препод. рус. яз. как ин-го. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.

О.Ф. Пронькина

Университет политики и права провинции Ганьсу

e-mail: 625374350@qq.com

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ КИТАЯ (ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ)

Введение

Современное образование в Китайской Народной Республике направлено на подготовку личности, которая не только будет востребована в постиндустриальном обществе, но и сможет представить страну в других государствах. Поэтому в Китае большое значение уделяется изучению иностранных языков. С 1978 года для выпускников школ введен Единый государственный экзамен, который дает возможность впоследствии получить высшее образование. Иностранный язык включен в число обязательных предметов, которые входят в этот экзамен. Сдача Единого государственного экзамена по иностранному языку имеет свою специфику, обусловленную последующей специализацией будущих студентов. Выпускники, которые не планируют связывать свою профессию с филологическими направлениями, обязательно сдают аудирование и письмо. Экзамен по разговорной речи (наряду с аудированием и письмом) является обязательным для тех, кто связывает свое будущее с филологией.

Уровень владения разговорной речью определяют специальные комиссии, которые формируются в провинциях Китая.

Первоначально учащиеся сдавали английский язык, который в Китае начинают изучать с 3 класса младшей школы. Однако в 2019 году Министерство образования Китая издало приказ №4 от 30 декабря, в котором в пп. 17 известило о возможности сдавать экзамен не только по английскому, но и по русскому языку [教育部关于做好2020年普通高校招生工作的通知:2020]. Нужно отметить, что такая возможность определяется языковой подготовкой учащихся Китая, которые начинают изучать русский язык с 7 класса средней школы и оканчивают в выпускном – 12 классе.

Не во всех общеобразовательных учебных учреждениях КНР осуществляется языковая подготовка по русскому языку. В большинстве школ отдается предпочтение английскому, французскому и немецкому языкам. Мы работаем в административном центре провинции Ганьсу городе Ланьчжоу. В нашей провинции русский язык изучается в четырех государственных школах, причем две из них находятся в Ланьчжоу (–兰州市外国语学校 Ланьчжоуская средняя школа иностранных языков, 兰州市外国语高级中学 Ланьчжоуская старшая школа иностранных языков), две другие школы находятся в провинции: 庆阳市正宁县第一中学(старшая школа №1, уезд Чжэньнин, город Цинъян), 定西市陇西县第二中学(старшая школа №2, уезд Луньси, город Динси).

Для нашего исследования мы изучили отчеты о результатах государственного экзамена по русскому языку, провели анкетирование учащихся, которые изучают русский язык, беседовали с учителями школ города Ланьчжоу. Нами определено, что наибольшую трудность для абитуриентов представляет аудирование. Мы выяснили, что результаты аудирования по английскому языку значительно выше, чем по русскому. По-нашему мнению, это связано с тем, что английский язык, как сказано выше, начинают изучать уже в младшей школе, а русский – с 7 класса средней. Очевидно, что в государственных средних учебных учреждениях подготовка к этой форме экзамена недостаточно эффективна.

Материалы и методы

Современная методика обучения иностранному языку рассматривает аудирование как процесс смыслового восприятия устной речи. Исследования ученых, которые специализируются в лингводидактике, свидетельствуют о том, что в повседневной жизни

человек использует 29,5% времени на аудирование, 21,5% – на говорение, на чтение – 39%, на письмо – 10% [Гез 2004, Колчина 2005].

Чтение и аудирование ученые-методисты относят к рецептивным видам речевой деятельности, вместе с говорением они формируют устную речь. Они доказали, что основным для развития устной речи служит аудирование, которое развивает понимание. Чтение выступает вспомогательным видом языковой деятельности. Аудирование способствует формированию коммуникативных компетентностей [Колчина 2005: 174].

Полагаем, что основой для эффективного обучения русскому языку как иностранному является аудирование, которое способствует развитию навыков устной речи и пониманию собеседника. Согласимся с В. Хаперским, который считает, что «говорение и аудирование – две взаимосвязанные стороны устной речи. Аудирование – не только прием сообщения, но и подготовка во внутренней речи ответной реакции на услышанное. Аудирование играет важную роль в изучении иностранного языка. Оно является и целью, и мощным средством обучения. Оно дает возможность овладеть звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. Через аудирование идет усвоение лексической стороны языка и его грамматической структуры. И в то же самое время аудирование облегчает овладение говорением» [Хаперский 2021]. Ученый подчеркивает роль памяти в аудировании речевых сообщений, потому что «память, наряду с ощущениями, восприятием, воображением, относят к чувствительному познанию человеком окружающего мира» [Хаперский 2021]. В. Хаперский сформулировал условия, которые должен соблюдать учитель на роке по обучению аудированию для эффективного формирования понимания иностранцами учениками русской речи: «нормативность (правильность) речи, узуальность (именно так скажет носитель языка в данной ситуации), отбор и повторяемость языковых средств, адекватность возможностям учащихся ее понять, эмоциональность и артистизм» [Хаперский 2021].

Аудиотекст для учащихся, изучающих русский язык как иностранный, является естественным примером, который на различных уровнях (орфоэпическом, интонационном, фонетическом, синтаксическом) демонстрирует его особенности. Аудиотекст имитирует реальные ситуации общения и позволяет осознать коммуникативные намерения участников речевого акта.

Аудирование позволяет определить уровень владения лексикой и грамматикой русского языка как иностранного. Во время проведения аудирования ученики не имеют достаточно времени, чтобы обратиться к словарю, поэтому этот вид заданий способствует проверке уровня владения иностранным языком. Аудирование позволяет развить понимание на слух аудиотекстов разного уровня сложности. Во взаимодействии с другими видами речевой деятельности оно выступает средством обучения и помогает формированию коммуникативных компетентностей, сохраняет уровень владения русским языком.

Сложность выполнения китайскими учащимися заданий по аудированию демонстрирует проблему восприятия речи на слух, которая предполагает не только развитие навыков слушания, но и понимание смысла высказываний.

Результаты и обсуждение

Мы убеждены, что только целенаправленная и системная работа преподавателя по обучению аудированию способствует достижению китайскими учащимися высокого уровня понимания устной речи. Учителю, преподающему в средней школе русский язык как иностранный, необходимо разработать специальную систему аудиотекстов, которые не только усложняются от занятия к занятию, имеют специальные задания, но и обладают занимательностью, способной заинтересовать учеников.

Методисты указывают на то, что работа над каждым аудиотекстом состоит из трех этапов: предтекстовая работа, аудирование текста, послетекстовые задания. Первый этап предполагает знакомство учеников с темой аудиотекста, объяснение лексических трудностей, семантизация преподавателем незнакомой ученикам лексики. На данном этапе необходимо обращение к предтекстовым задачам, которые способствуют пониманию содержания аудиотекста и его идеи. Это активизирует внимание учеников, направляет их на выделение и запоминание той информации, которая поможет воспринять аудиотекст. После прослушивания аудиотекста выполняются послетекстовые упражнения, которые дают возможность учителю проверить уровень понимания предложенного материала. Это могут быть ответы на вопросы к тексту, определение правильных–неправильных утверждений, связанных с содержанием текста, тесты, в которых нужно выбрать один вариант из нескольких предложенных.

Контактное аудирование предполагает озвучивание аудиотекстов учителем русского языка как иностранного. Это один из самых

простых и доступных способов восприятия аудиоматериала, обусловленный и знакомым голосом, интонациями, речевыми особенностями учителя, и наличием зрительных сигналов (жесты, мимика, движения органов речи), которые также облегчают восприятие учениками аудиотекста. Контактное аудирование позволяет учителю в случае необходимости изменить темп речи, повторить непонятный или сложный фрагмент. Все это облегчает слуховое восприятие текста. Вместе с тем, на занятиях нужно, в первую очередь, подготовить учеников к успешной сдаче Единого государственного экзамена по русскому языку. Поэтому контактное аудирование целесообразно применять только на начальном этапе изучения языка.

Дистантное аудирование способствует более успешной подготовке учеников к государственному экзамену по русскому языку как иностранному. Мы считаем, что эффективно приглашать других учителей для чтений аудиотекстов, включать в процесс обучения аудио- и видеозаписи. Т. Уша определяет «аудиовизуальные мультимедийные средства» как «средства, реализованные на одном техническом приборе, которые позволяют воспроизводить и синтезировать аудио- (вещание, музыку) и видео-(анимационные ролики, видеофильмы) и т.п. информацию» [Уша 2003: 10]. Ученикам целесообразно показывать отрывки из российских фильмов, мультфильмов, телеспектаклей, демонстрировать отрывки из аудиокниг. Важно в данном случае соизмерять подобранный материал не только с уровнем владения русским языком, но и с возрастными особенностями учащихся.

Большое значение в современной школе для обучения имеют подкасты, которые позволяют не только повысить уровень владения русским языком, но также интересны ученикам из Китая. Мы хотим обратить внимание на «Learn Russian» [Learn 2021], «Speaking Russian» [Speaking 2021], «Slow Russian» [Slow 2021], «Русская дача» [Русская 2021], «Russian Progress podcast» [Russian 2021] и др.

Отметим, что подкасты ученики могут прослушивать самостоятельно, при подготовке домашнего задания. Среди достоинств подкастов отметим также их возможности в передаче различных голосов в диалогических текстах, присутствие музыкального сопровождения, разнообразие тематики. Все это способствует активизации работы учеников, их дополнительной мотивации. Мы полагаем, что на первых занятиях с подкастами учителю необходимо проводить аудирование с опорой на

напечатанный текст. Это будет способствовать более легкому восприятию аудиотекста.

Выводы

Подводя итог нашего исследования, отметим, что аудирование играет большую роль в достижении практических, развивающих и образовательных целей, и служит эффективным средством обучения русскому языку как иностранному в школах Китая. Мы определили, что обучение аудированию – сложный процесс, который вызывает определенные трудности. Предложенные нами методики работы с аудиотекстами, видеоматериалами, подкастами дают возможность повысить эффективность проведения данного вида учебной деятельности. Правильная организация аудирования и целесообразное использование различных средств обучения на занятиях по русскому языку как иностранному позволит повысить уровень восприятия китайскими учениками русскоязычного материала и будет способствовать более высоким результатам на Едином государственном экзамене по русскому языку.

Список использованной литературы

1. Гез Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 32– 34.
2. Колчина А. И. Принципы обучения аудированию через систему интернет // Лингвистика и методика обучения иностранным языкам. – 2005. – Вып.2. – С. 174–177.
3. Русская дача. [Электронный ресурс]. – URL: <https://russianpodcast.eu/about-russian-podcast-club> .
4. Уша Т. Современные информационно-телекоммуникационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. – СПб: Книга, 2003. – 186 с.
5. Хаперский В.Н. Роль аудирования в развивающем обучении. [Электронный ресурс]. https://pgu.ru/information/staff/teachers/detail.php?ELEMENT_ID=9262 .
6. Learn Russian [Электронный ресурс]. – <https://www.russianpod101.com/> .
7. Russian Progress podcast [Электронный ресурс]. – URL: <https://russianprogress.com/%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%BA%D0%B0%D1%81%D1%82/> .
8. Slow Russian [Электронный ресурс]. – <https://podcasts.apple.com/ru/podcast/slow-russian/id1069742339?mt=2> .
9. Speaking Russian. [Электронный ресурс]. – <https://podcasts.apple.com/us/podcast/speaking-russian/id263176339?mt=2> .
10. 教育部关于做好2020年普通高校招生工作的通知. [Электронный ресурс]. – http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/moe_776/s3258/202001/t20200109_414808.html.

Р.Р. Саркисян
ГНКО Армянский государственный экономический университет
e-mail: ru-zanna@hotmail.com

**СДО MOODLE КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ
КОНЦЕПЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В
ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ)**

*Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого
общения.*
Антуан де Сент-Экзюпери

В начале 2020 г. пандемия, карантин и тотальный локдаун во многих частях мира привели к тому, что большинство учебных заведений перешли на дистанционный или смешанный форматы обучения. Во время пандемии COVID-19 “сочетание синхронного и асинхронного, а также онлайн- и офлайн-обучения стало новой нормой образовательного процесса” [Андреева 2020]. Некоторые из учебных заведений были более или менее подготовлены к такому переходу, поскольку уже использовали системы дистанционного обучения (СДО), другие же осуществили такой переход стихийно, что не всегда обеспечивает эффективность образовательного процесса.

В настоящее время эпидемиологическая ситуация все еще остается неблагоприятной, поэтому смешанное обучение является одним из ключевых трендов в образовании.

Смешанное обучение – не абсолютно новое явление, однако сам термин “смешанное обучение” используется в научно-методической литературе в последние 15-20 лет. Термин “смешанное обучение (blended learning) получил широкую популярность после публикации в 2006 г. Бонком и Грэмом книги “Справочник смешанного обучения” [Bonk & Graham 2006].

Тенденция к “смешиванию” существовала всегда. Однако если раньше “смешивали” лекции с практическими, лабораторными или семинарскими занятиями; работу под руководством преподавателя и самостоятельную работу учащихся; индивидуальную, парную и групповую работу и пр., то сейчас, с повсеместным внедрением цифровых технологий к традиционным “ингредиентам” добавились новые. Несмотря на разнообразие определений и интерпретаций понятия “смешанное обучение”, все они предполагают комбинированное применение традиционных и электронных форм

обучения с широким использованием различных ресурсов сети Интернет. Смешанное обучение представляет собой образовательный подход, который совмещает обучение с участием преподавателя (лицом к лицу) и обучение в онлайн-среде.

В начале 2000-х годов существовало много определений смешанного обучения. Самым популярным до сих пор считается определение Грэма [Graham 2006], согласно которому “система смешанного обучения сочетает обучение лицом к лицу с компьютерным обучением”. Среди самых популярных – определение Дрисколл [Driscoll 2002], которая считала, что в смешанном обучении используется несколько средств, таких как сочетание способов использования сетевых технологий, педагогических подходов, технологий обучения и актуальных рабочих задач. Однако она утверждала, что смысл смешанного обучения в том, что оно означает разные вещи для разных людей, что “иллюстрирует неиспользованный потенциал смешанного обучения”.

В настоящий момент нет единой точки зрения на природу смешанного обучения, поскольку структура последнего может варьироваться.

- Смешение очного и заочного форматов обучения. В последние годы появился смешанный формат обучения, который называют очно-заочным.

- Смешение очного и электронного обучения. Является одной из самых популярных разновидностей смешанного обучения, когда все учебные материалы размещаются в СДО (системе дистанционного обучения), а во время аудиторных занятий происходит их обсуждение (здесь можно с успехом применять модель перевернутого класса (flipped classroom)).

- Смешение самостоятельного обучения с использованием СДО и обучения под руководством преподавателя. В данном случае в СДО обязательно размещаются материалы для самостоятельного изучения: это могут быть статьи, выдержки из книг, ссылки на фильмы и видеоролики, тесты и викторины, предназначенные для самопроверки и самоконтроля, и др.

- Смешение очных занятий в вузе и дистанционных занятий, которые могут проходить как в синхронном (например, занятия с использованием платформ организации видеоконференций), так и асинхронном режимах (например, преподаватель записывает лекцию, выкладывает в СДО, а студенты смотрят видеолекцию в удобное для них время).

Существует несколько десятков моделей смешанного обучения и различные их классификации. Различные модели смешанного обучения ориентированы на решение целого ряда разнообразных задач и удовлетворение самого широкого спектра потребностей участников образовательного процесса. Среди самых популярных можно выделить Face-to-Face Driver Model (модель, направленная на подкрепление очного обучения), Online Driver Model (в основном дистанционное обучение в СДО, включающее также встречи с преподавателем в очном режиме), Rotation Model (ротационная модель, предполагающая совмещение очных занятий с самостоятельной работой в онлайн-среде), Online Lab (онлайн-лаборатория, предполагающая использование СДО в течение всего периода обучения под руководством и контролем преподавателя), Flex Model (гибкая модель, предполагающая использование виртуальной платформы и поддержку со стороны преподавателя отдельным учащимся или небольшими группам), Self-Blend Model (модель “Смешай сам”, предполагающая самостоятельное принятие решения студентом по поводу того, какие учебные курсы ему необходимо дополнить онлайн-занятиями) и др.

16 марта 2020 г. сразу после объявления чрезвычайного положения в Армении все учебные заведения РА перешли на удаленный формат работы. Начиная с этого времени по сей день учебные заведения работают в смешанном формате, т.е. сочетают очный и удаленный режимы. Следует отметить, что учебные заведения выбрали для себя самый оптимальный формат смешанного обучения, иногда даже сочетание нескольких форматов, например: лекции в удаленном режиме, а практические занятия – в очном; последовательное сочетание очного и удаленного форматов (например, в АГЭУ в прошлом году использовался гибридный формат обучения, предполагающий проведение занятий в очном режиме в течение 2 недель, а затем в дистанционном режиме в течение 2 недель); занятия в больших группах в дистанционном формате, в малых группах – в очном; занятия в дистанционном формате, а зачеты, промежуточные и итоговые экзамены, защита курсовых, выпускных и магистерских работ – в очном и т.д.

Из перечисленных выше моделей смешанного обучения в АГЭУ широко применяется **онлайн-лаборатория**. При организации учебного процесса в рамках данной модели необходимо наличие единой СДО для всего учебного заведения. С марта 2020 г. в АГЭУ активно используется **СДО Moodle (<http://moodle.asue.am>)** как основная среда для организации обучения в виртуальном пространстве и вспомогательная среда при организации обучения в очном формате.

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) используют ведущие университеты и колледжи мира, а также огромное количество учебных центров. СДО Moodle получила широкое распространение во всем мире благодаря богатству функционала, гибкости, доступности, надежности и др. ключевых характеристик системы.

Разработанный нами электронный курс русского языка для студентов экономического профиля используется как в очном, так и удаленном формате. Архитектура курса была продумана нами таким образом, чтобы курс можно было использовать именно в смешанном формате обучения. При планировании и разработке электронного курса мы осознавали, что он должен совмещать синхронный и асинхронный форматы в одной учебной программе.

При структурировании электронного курса мы опирались на **технологию микрообучения**, единицей которого является блок (модуль делится на блоки). Каждый блок содержит разные виды учебного контента (текстового, графического, аудиовизуального). Таким образом обеспечивается мультимедийность учебного контента.

Тематическая структуризация позволила нам включить большое количество микроблоков в каждую тему (блок), которые помогают использовать некоторые формы работы очно, другие – в удаленном формате и предназначены для самостоятельной работы студентов. Последнее касается микроблоков “*Узнай больше*”, где студенты могут найти дополнительные материалы по каждой теме, “*Проверь себя!*”, где размещены обучающие тесты для самоконтроля. С другой стороны, некоторые микроблоки требуют личного контакта с преподавателем и очной работы. Это, например, микроблок “*Коммуникативная практика*”, где размещены диалоги с ситуативными заданиями, а также работа с графическим контентом (постерами, картинками, инфографикой, рисунками, схемами и пр.), которую целесообразнее проводить под руководством и контролем преподавателя (очно в аудитории или синхронно при проведении занятий в дистанционном режиме с использованием платформ для проведения видеоконференций). Нами предусмотрены также микроблоки, которые можно использовать как во время аудиторной работы, так и в удаленном формате. Это, например, микроблок “*Видеоматериалы*”, где учащиеся могут посмотреть небольшой видеоролик по теме урока и выполнить задания. Если это задания “ответьте на вопросы” или “обсудите”, их целесообразнее выполнять с преподавателем, если это задания “выберите правильный вариант из предложенных” (множественный выбор), “верно/неверно”, “проведите

соответствия” и т.п., СДО Moodle имеет встроенный редактор тестов, позволяющий создавать тестовые задания различных видов, и учащиеся могут выполнить задания самостоятельно, а преподаватель сможет увидеть результаты в разделе СДО “оценки”. Микроблок “Смотрим кино” предполагает выполнение одних заданий с преподавателем и/или однокурсниками, других – самостоятельно в удаленном формате. Студентам предлагается посмотреть трейлер фильма по теме урока или небольшой эпизод из фильма, ответить на вопросы (перед просмотром или после него), а если фильм заинтересовал учащихся, далее они смотрят его целиком и выполняют остальные задания. Обсуждение по ключевым вопросам можно вынести в аудиторную работу или использовать такие инструменты СДО Moodle, как “чат”, “форум”, “гlossарий”.

Ниже представлен скриншот одного из блоков нашего электронного курса русского языка для студентов экономического профиля. Данный блок состоит из 8 микроблоков, в которых представлен мультимедийный учебный контент.

Рис. 1. Скриншот блока с микроблоками.

ТЕМА 10: СТАРТАП КОМПАНИИ



Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что технология смешанного обучения уже доказала свою эффективность, в том числе и применительно к обучению языкам. Данная технология позволяет оптимизировать образовательный процесс, сделать обучение интересным и привлекательным для студента, поднимает уровень мотивации учащихся, помогает им самим планировать и осуществлять самостоятельную учебную деятельность (блок самостоятельной работы), а также способствует формированию устойчивых гибких навыков (soft skills).

Список использованной литературы

1. Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9. – № 3. – С. 8 – 20. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/116322/jmfp_2019_n3_Andreeva1.pdf
2. Bonk C.J., Graham C.R. The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. – San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2006.
3. Driscoll M. Blended learning: Let's get beyond the hype // E-Learning. – 2002. – Vol. 1. – № 4. – P. 1–3. [Electronic Resource]. – Mode of Access: http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf
4. Graham C.R. Blended learning systems: Definition, current trends and future directions // The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs / Eds. C.J. Bonk, C.R. Graham. – San Francisco: Pfeiffer, 2006.
5. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

О.А. Смирнова

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: olslyva@list.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ ТАНДЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В процессе обучения русскому речевому этикету в иностранной аудитории становится актуальным тандемный метод обучения. В условиях глобализации, развития интернет-технологий потребность в обучении иностранному языку стала выше. Невозможно построить карьеру и добиться успеха в бизнесе без знания иностранного языка. Большую роль играет обучение речевому этикету, ведь это важнейший аспект обучения иностранному языку. Тандемное обучение обычно причисляют к интенсивным методам обучения. Данный метод показал свою эффективность обучения иностранных студентов.

Согласно М.М. Степановой, «первым примером тандемного обучения в современном понимании этого термина считается опыт немецко-испанской летней школы, которая была организована в 1982 г. в Мадриде. В отчете о деятельности школы было впервые сформулировано определение тандема как метода обучения, при котором носители двух разных языков объединяются с целью изучения языков друг друга».

В методике преподавания давно известны партнёрские формы обучения. Тем не менее, технологии тандемного обучения появились только во второй половине двадцатого века в Европе. Данная методика стала популярной, когда участники изучали языки друг друга в формате летних школ, программ по обмену, культурных форумов.

Ю. Трухачева так определяет сущность тандем-метода в обучении: «Тандем-метод заключается в совместном изучении одного иностранного языка двумя партнерами – носителями разных языков. Такой метод помогает учиться друг у друга. Тандем-партнеры могут изучать язык на расстоянии, или встречаться лично, общаться через электронную почту, по телефону или с помощью других современных медиасредств».

М.О. Кулишова определяет тандем-метод как интенсивный метод обучения иностранному языку, подразумевающий погружение в язык в процессе общения с его носителем. М.О. Кулишова отмечает, что новые компьютерные технологии дали толчок развитию тандемного обучения.

А.Ю. Поленова отмечает, что в Германии, Франции и Испании с 1960-х годов тандемное обучение стало особо актуальным. Исследовательница делает особый упор на использование интернет-технологий в условиях тандемного обучения. Она пишет, что «взаимодействие партнеров в условиях тандемного обучения может осуществляться в устной форме, а именно при непосредственном контакте, с использованием средств интернет-коммуникации, и письменной через электронную почту, блоги и чаты».

Тандемное обучение расширило свои возможности с появлением компьютерных технологий. Начали создаваться сайты и тандем-центры, где участники могли проходить обучение онлайн. Участники могли выбирать себе партнёров исходя из уровня знания языка, возраста, интересов, индивидуальных особенностей.

В современном мире практически ни один урок не проходит без применения новых технологий, к примеру, выяснено, что посредством показа презентации на уроке проще всего подавать иллюстративный или схематичный материал. Это облегчает процесс усвоения новых знаний учениками. Для современного педагога важно умение пользоваться Интернетом и работать в компьютерных программах.

Цифровое образование – это комплекс информационных систем, которые предназначены для выполнения задач образовательного процесса.

Под средой понимается совокупность согласованных и дублирующих между собой элементов, которые позволяют

поддерживать процесс в динамике. Следует отличать систему от среды.

Система – это совокупность элементов, которые созданы под конкретные цели и задачи.

Цифровое образование немыслимо без платформы. Платформа представляет собой такое построение информационной системы, которое позволяет решать комплекс педагогических задач.

Веб-сайт – это система документов и файлов, которые отражены при помощи интерфейса – системы знаков – так, чтобы пользователи сети Интернет понимали их. Веб-сайты включают в себя: аудиоинформацию, видеоинформацию, графическую, текстовую информацию. Веб-сайт определяет домен.

Веб-ресурс – это точка, являющаяся идентификатором, который позволяет при необходимости найти ту или иную страницу. Чаще всего домен соответствует веб-ресурсу, то есть, сайт соответствует веб-ресурсу, они идентичны. Но иногда один домен содержит несколько веб-ресурсов или один веб-ресурс имеет несколько доменов.

Цифровое образование немыслимо без веб-ресурсов. В настоящее время онлайн-обучение приобретает особую роль. Многие люди ищут способы обучения посредством современных технологий.

Для цифрового обучения можно использовать нетрадиционные методы, среди которых: онлайн-общение посредством компьютера, просмотр обучающих видео и анимаций, совместное решение онлайн-тестов и так далее.

Итак, тендем-метод в обучении тесно связан с использованием современных компьютерных технологий. Это важнейшая его характеристика.

Тандемная методика в работе по направлению РКИ подразумевает двоякую работу как обучающегося, так и педагога, только на русском языке, несмотря на то, что методика языкового тандема обычно направлена на изучение минимум двух языков. При обучении русскому речевому этикету в иностранной аудитории необходимо сделать упор на изучение одного языка (русского) и на изучение двух культур.

Рассмотрим этапы использования тандем-метода в процессе обучения русскому речевому этикету в иностранной аудитории. Первый этап – освоение фонетических навыков обучающимися. Целью этапа является закрепление знания словарных единиц, фонологии, знание правил. Второй этап подразумевает формирование у обучающихся способности построения целостных и логичных высказываний.

Рассмотрим достоинства тандемного метода обучения.

1.Тандемный метод обучения позволяет создать условия естественного общения с носителем языка.

2.Тандемный метод обучения повышает мотивацию обучающихся к изучению языка, к овладению речевой культурой, этикетом.

3.Навыки разговорной речи улучшаются в процессе систематического обучения иностранному языку тандемным методом. Увеличиваются речевая и коммуникативная компетентность обучающихся.

4.Благодаря тандем-методу педагог может выйти за рамки традиционного урока. У обучающихся появляется возможность использовать изучаемый язык шире, чем на обычном уроке. Учащиеся могут самостоятельно брать на себя ответственность за результаты своей деятельности.

5.Тандем-метод помогает обучающимся преодолеть языковой барьер, устранить боязнь общаться на иностранном языке, преодолеть психологический и лингвистический барьер. При отсутствии жёсткого контроля над обучающимися и наличия большей свободы обучающихся достигается положительный эффект.

6.Благодаря тандем-методу повышается потенциал расширения контактов, коммуникации партнёров. Значительную роль в обучении посредством тандем-метода играет Интернет. Он облегчает поиск партнёров. Более того, общение обучающихся может выйти и за рамки учебного процесса. А это только повысит эффективность обучения иностранному языку.

Таким образом, тандем-методику можно назвать инновационной образовательной технологией, способной повысить эффективность обучения русскому речевому этикету в иностранной аудитории. Существуют несколько видов тандем-обучения. Рассмотрим их более подробно. О.О. Амерханова выделяет три формы: «студент – студент», «студент – педагог» и «педагог-педагог» [Амерханова 2016: 11].

Разновидность «студент-студент» и «студент-педагог» формируют межкультурную и коммуникативную компетенцию. Основа этих видов тандем-обучения заключается в систематичном воздействии партнёров друг на друга в рамках учебного занятия. Однако это может не ограничиваться только занятиями. К примеру, такому процессу может сопутствовать общение в социальных сетях.

Разновидность «педагог-педагог» слабо изучена в научной литературе, как отмечает А.Ю. Поленова. Она пишет, что иллюстрацией педагогического тандема может выступать, например, партнерское взаимодействие преподавателя – предметника и

преподавателя иностранного языка в сфере научной деятельности, представления результатов своей работы на международных форумах и оформлении их в научные статьи». Исследовательница отмечает, что данная разновидность тандем-метода («педагог-педагог») обуславливает, в первую очередь, результативную работу двух педагогов, ведь педагоги не нуждаются в серьёзной коррекции коммуникативной компетенции, в отличие от студентов.

Можно привести несколько примеров тандемного обучения русскому речевому этикету в иностранной аудитории.

Пример 1. Использование технологии Skype в основной части урока для общения с русскими студентами. Цель общения: знакомство, рассказ о себе, преодоление языкового барьера, Развитие устной речи.

Пример 2. Использование социальной сети – чата для общения с русскими студентами на уроке. Цель общения: развитие письменных навыков, преодоление языкового барьера.

Можно выделить несколько основных принципов тандемного обучения.

1. Принцип взаимодействия обучающихся друг с другом и с педагогом. Каждый участник в процессе обучения делится своими знаниями и получает новые, выполняет задания в рамках учебного курса, оказывает помощь партнёру, если это необходимо.

2. Принцип автономии. Следует отметить, что тандемный метод обучения не имеет чёткого плана, чёткой программы. Обучающиеся и педагог имеют высокую степень свободы. Главная задача курса в рамках тандемного обучения – это полноценное развитие обучающихся и повышение их компетенций, получение новых знаний, преодоление языкового барьера. Именно поэтому каждый обучающийся лично несёт ответственность за эффективность образовательного процесса.

3. Принцип использования новых компьютерных технологий и Интернета. Как уже было отмечено выше, тандемный метод обучения тесно связан с применением компьютерных средств. Тандемный метод можно назвать инновационным, но одновременно с этим и технологичным.

Благодаря названным преимуществам тандемный метод обучения в рамках преподавания русского речевого этикета позволяет:

1. Реализовать творческий потенциал обучающихся.

2. Ознакомиться с русским речевым этикетом наглядно, «здесь и сейчас».

3. Реализовать инновационные технологии в процессе обучения.

4. Ознакомиться с культурой русских людей, с их этикетом, менталитетом.

5. Преодолеть языковой барьер.

6. Наладить межкультурное взаимодействие обучающихся.

7. Повысить эффективность личностного развития обучающихся.

8. Выйти за рамки традиционного урока.

9. Расширить кругозор обучающихся.

10. Самостоятельно выбирать формат обучения.

11. Сформировать необходимые социальные навыки обучающихся.

Таким образом, мы видим, что использование тандемного метода обучения в рамках преподавания русского речевого этикета в иностранной аудитории помогает повысить эффективность обучения, реализовать творческий потенциал обучающихся, наладить межкультурное взаимодействие. Метод тандемного обучения в русской практике преподавания на сегодняшний день является инновационным. Его эффективность подтверждается многочисленными исследованиями. Кроме того, важнейшей особенностью тандемного метода обучения является его взаимосвязь с компьютерными технологиями, цифровым обучением, онлайн-платформами и Интернетом.

Список использованной литературы

1. Амерханова О.О. Особенности обучения иностранному языку в аспирантуре на основе тандем-метода // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Выпуск 11.
2. Журнал «Цифровое образование». URL: <http://digital-edu.info/> (Дата доступа: 2.11.2021)
3. Кулишова М.О. Тандем-метод как один из способов интенсивного изучения иностранного языка и формирования иноязычной коммуникативной компетенции. URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014006251> (Дата доступа: 2.11.2021)
4. Орлова Н.А. Реализация обучающего и воспитательного потенциала русского языка в преподавании русского языка как иностранного // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2015. С. 129-132.
5. Орлова Н.А., Агоева Ю.В. Игровые технологии в обучении детей-билингвов // Русская языковая и би(поли)лингвистика в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы X Международной научно-методической конференции. 2018. С. 83-87.
6. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.

7. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // *Стилистика и культура речи*. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
8. Петренко С.А. Опозиция "трудолюбие – лень" в зооморфных паремиях английского языка // *Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты*. Материалы XII Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. 2020. С. 186-191.
9. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // *Гуманитарные исследования*. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
10. Петренко Т.Ф. Функции визуализации в литературных текстах // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2014. № 2. С. 172-176.
11. Поленова А.Ю. Потенциал тандем-метода при обучении иностранному языку в вузе. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/52PDMN418.pdf> (Дата доступа: 2.11.2021)
12. Степанова М.М. Использование метода тандемного обучения в магистратуре многопрофильного ВУЗа. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/stepanova_m._m._115_119_12_165_2015.pdf (Дата доступа: 2.11.2021)
13. Трухачева Ю. Применение тандем-метода в обучении иностранному языку при профессиональной подготовке студентов-бакалавров по профилю «иностраный язык» URL: <https://novainfo.ru/article/2750> (Дата доступа: 2.11.2021)
14. Федотова И.Б. Русские народные песни как этнопедагогический ресурс воспитания // *Евразийская лингвокультурная парадигма и процессы глобализации: трансфер культур, русско-кавказские связи*. Материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 113-119.
15. Федотова И.Б. Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях // *Вестник ПГЛУ*. 2-11. № 3. С. 294-299.
16. Федотова И.Б., Айрапетова Э.Г. Русская словесность: от теории к практике. Пятигорск, 2020.
17. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // *Университетские чтения – 2020*. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
18. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2020. № 1. С. 84-89.
19. Экспертный совет журнала «Аккредитация в образовании». Информационно-аналитический журнал. URL: https://akvobr.ru/cifrovaya_obrazovatel'naya_sreda_ehto.html (Дата доступа: 2.11.2021)
20. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // *Modern Global Economic System: Evolutional*

С.А. Сукиасян, И.В. Кичева

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: ms.sukiasyan1998@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РКИ

Начало XXI ознаменовалось в лингводидактике формированием тенденции к обновлению методологических подходов, развитию новых направлений в обучении иностранным языкам и расширению дидактического инструментария. Ее отражения обнаруживаются как в трудах российских лингвистов и методистов, так и в образовательной практике [Беспалько 2008; Буре 2019; Кичева 2011; Кичева 2009; Федотова 2006; Щукин 2008]. Не стало исключением в этом отношении преподавание русского языка как иностранного: внедрение компетентностного, личностно - ориентированного и лингвокультурного подходов в обучении, развитие технологий обучения – все это значительно изменило процесс педагогического взаимодействия на занятиях по РКИ [Азимов 2018; Лешугина 2017; Щукин 2008]. При этом в данной области отмечаются такие специфические воздействующие факторы, как влияние политической расстановки сил на мировой арене, стимулирующее рост интереса к русскому языку. Действительно, за последнее десятилетие специалисты отмечают качественно иное отношение иностранцев к русскому миру в целом и возрастающее количество желающих изучать русский язык и культуру России.

Рассмотрим некоторые особенности инноваций, которые соответствуют принципу сочетания предыдущего методического опыта и применения инновационных технологий.

В последние годы наиболее явной становится потребность изменения форм изучения русского языка как иностранного, традиционная поурочная концепция уже не созвучна социокультурной среде и условиям коммуникации, предъявляющих требования интенсивного освоения языка, повышенную прагматичность обучения и учет личностных смыслов обучения (т.е. в рамках определенного реализуемого запроса). Усилился собственно технический потенциал процесса обучения, а также расширились каналы взаимодействия. Классические способы обучения иностранному языку, допускающие овладение знаниями в искусственных ситуациях, также прекратили

соответствовать мотивационным потребностям обучаемых. Все это обусловило интенсивный поиск новых форм и способов работы на занятиях РКИ, среди которых ключевую роль играют информационно-коммуникационные технологии [Московкин и др. 2015].

Нельзя не согласиться с тем, что ИКТ дают возможность усилить интерактивное обучение языку. Так, их применение на занятии, например, дает возможность конструирования не одной дидактической, а нескольких, максимально приближенных к реальности, коммуникативных ситуаций, что дополняет традиционный формат общения «преподаватель – студент», «студент - студент». При этом не следует говорить об отсутствии активности на традиционном уроке, информационные технологии дают возможность расширить эту активность за счет формирования виртуального интерактивного пространства, практически не ограниченного временными и территориальными рамками. Функционально-коммуникативный и компетентностный походы к обучению в этом случае характеризуются высокой результативностью: ситуация и ее практическая направленность позволяют студентам превращать теоретические знания в навыки и умения.

Современные обучающиеся лучше усваивают информацию не в виде готовой репродуктивной системы, а в процессе собственной речевой активности, подразумевающей творческий этап освоения знания как превращение лингвистических знаний обучающегося в его готовность и способность создать собственное высказывание на русском языке.

Возможности применения арсенала технических средств (компьютеров, гаджетов, облачных технологий и т.д.) не только повышают познавательный интерес иностранных обучающихся, но и позволяют решить лингвокультурологические задачи в иностранной аудитории обучающихся.

Личностно-ориентированный подход, на который опирается сегодня педагогика, в значительной степени изменил и парадигму взаимоотношений обучаемого и преподавателя. В современных интерактивных методах обучения преподавателю отводится роль координатора, эксперта в учебной деятельности учащихся, а не столько организатора и инициатора процесса обучения. Существуют разнообразные методики интерактивного обучения иностранным языкам, обеспечивающие личностно-ориентированный подход. Каждая из них обладает собственными отличительными особенностями, однако в базе абсолютно всех лежат принципы

проблемного обучения и интенсивной, самостоятельной работы обучающегося в процессе получения знания [Буре 2019].

Компьютеры, интерактивные доски, телевизоры, мультимедийные плееры и другие технические средства (гаджеты) – это мощный инструмент обработки, сохранения и получения информации; такие средства в процессе обучения гарантируют эффективную наглядность, тем самым содействуют наиболее углубленному усвоению изучаемого материала. Использование технологий мультимедиа бережет время занятия и увеличивает уровень подачи информации. Инновационные цифровые технологии дают возможность демонстрировать информацию на уроке не только лишь в виде печатного текста, а также как аудио, изображение, видео, анимацию.

Использование технологий мультимедиа в образовании имеет своих сторонников и противников. Одни педагоги полагают, что компьютеры есть не что иное, как ещё один компонент отвлечения внимания учащихся на занятии и угроза общей грамотности («целое поколение людей не сможет грамотно писать, если не будет рядом компьютера»), другие настаивают на том, что следует стремиться к широкому применению мультимедийных средств.

Наиболее значительным возражением считается суждение, что повсеместное использование технологий мультимедиа приведёт к уменьшению уровня межличностного общения. Специалисты выражают обеспокоенность тем, что студенты, привыкшие к общению с компьютерами, станут отдавать предпочтение этим формам общения как обеспечивающим известную точность, но при этом будут лишены того, что составляет суть гуманитарного поиска - творчество, интуиция и неоднозначность, столь необходимые для гуманитарных видов деятельности. Кроме того, их коммуникативные навыки будут обеднены за счет неразвитости умений находить решение нестандартных задач и поддерживать контакты с людьми. Очевидно, что мышление современного учащегося настроено на приобретение знаний в оперативной и развлекательной форме (так называемое «клиповое мышление»), по этой причине студентам проще (именно проще) воспринимать информацию, предложенную с привлечением медиасредств. Но современные исследования показали, что обучающийся с первого раза запоминает только одну четвертую часть услышанного и одну треть увиденного. При комбинировании воздействий на зрение и слух усваивается половина изучаемого материала, а при вовлечении обучающегося ещё и в действия интенсивного характера уровень освоенного материала повышается до 75 % [Беспалько 2008].

Важно поддерживать познавательный интерес на занятиях, что успешно решается в рамках лингвокультурного подхода [Кичева 2011]. Стабильный интерес, побуждающий к действию, играет значительную роль в жизни человека [Беспалько 2008: 48]. И для занятий по РКИ очень важно создание и поддержание языковой среды и лингвокультурного контекста – эта проблема решается при помощи мультимедиа очень легко. Интерес к стране изучаемого языка, поддерживаемый наглядностью, доступностью ресурсов на русском языке, обеспечивающих погружение в историко-культурное своеобразие России, – вот несомненные достоинства использования новых решений.

Конечно, необходимо сочетание традиционных методов обучения и нынешних современных мультимедиа технологий. Применение на уроке мультимедийной техники предоставляет возможность сделать процесс обучения мобильным, личностно-ориентированным и строго дифференцированным [Буре 2019].

Применение современных технических средств содействует эффективности обучения языку на абсолютно всех его уровнях. Демонстрация новой лексики с помощью электронных словарей, онлайн словарей, смартфонов, демонстрация видеороликов с помощью ноутбуков, планшетов, запись на диктофон чтения студентами диалогов, стихов, микротекстов и корректирование их произношения, работа с грамматическим материалом в облачных технологиях и с использованием корпуса текстов также характеризуют методически новые подходы [Кичева 2009; Федотова 2006; Щукин 2008]. К инноватике лингводидактики необходимо отнести логическое передвижение процесса обучения в формат веб-страницы [Голубева 2004].

В обучении РКИ расширились возможности применения электронных учебных пособий, электронных словарей, грамматических и лексических тренажеров, тестеров, справочников и т.д. (например, «1С: Репетитор. Русский язык», «Уроки русского языка Кирилла и Мефодия», тренажеры «Фраза», «Эверест»; в сети Интернет известностью пользуются дистанционные диктанты портала «Грамота.ру» с обратной связью). Кроме того, имеются попытки формирования полных электронных курсов. К примеру, были сформированы подобные электронные пособия по РКИ «Russian for Beginners» от издательства «Дрофа», «Easy Russian» и т.д.

Все рассмотренные выше современные тенденции в методике преподавания РКИ обязаны присутствовать и могут сочетаться в профессиональной деятельности преподавателей, при этом обучаемый

студент-иностранец выступает как активный субъект учебной деятельности. Например, метод проектов как реализация личностно-ориентированных развивающих технологий, нацеленных на формирование познавательных способностей обучающихся, творческой инициативы, умения самостоятельно мыслить, обнаруживать и регулировать проблемы, может воплотить реализацию личностного смысла обучения и потенциала использования ресурсов информационного пространства.

Использование инновационных технологий в обучении РКИ помогает найти решение на разнообразные вызовы современного образования и вместе с тем стимулирует дальнейшее движение вперед в разработке путей повышения результативности обучения.

Список использованной литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Русский язык. Курсы. 2018. 496 с.
2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: МПСИ, 2008. 352 с.
3. Буре Н.А. Смешанное обучение как новая парадигма образовательного процесса // Русское слово в многоязычном мире: материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. 2019. С. 903-905.
4. Голубева Т.И., Репина С.О. Применение информационных технологий в обучении русскому языку. Оренбург: ОГУ, 2004. 210 с.
5. Кичева И. В. Вербализация философии имени средствами контекстуальной синонимии. Пятигорск: ПГЛУ, 2011. 111 с.
6. Кичева И. В. Переходные явления в синтаксисе простых и сложных предложений. Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2009. 131 с.
7. Лешутина И.А. Современные образовательные технологии в условиях профильного обучения РКИ // Русский язык за рубежом. 2017. № 4 (263). С. 64-73.
8. Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: прошлое, настоящее и будущее // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. 2015. С. 729-734.
9. Федотова И.Б. Русский язык: стратегия перехода от теории к практике // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета №4. 2006. С. 45-47.
10. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А.Н. Щукин. М.: Филоматис, 2008. 188 с.

УЧЕБНО-РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЗБЕКСКИХ УЧАЩИХСЯ ЭЛЕМЕНТАРНОГО И БАЗОВОГО УРОВНЕЙ

В последние годы в преподавании иностранных языков уделяется всё больше внимания овладению речевой деятельностью на иностранном языке. Учебно-речевая ситуация (далее УРС) как распространенный способ обучения речевой деятельности заслуживает особого внимания: использование УРС в процессе обучения помогает учащимся лучше усвоить новые знания, выработать необходимые навыки и умения общения на изучаемом языке.

Это особенно важно для узбекских учащихся, которые, как правило, испытывают трудности именно в устном общении. Использование эффективного ситуационного обучения на русском языке помогает узбекским студентам быстро адаптироваться к среде русского языка, который является после выхода из состава СССР, для них иностранным, и успешно использовать его в коммуникации.

Узбекские учащиеся как представители восточного менталитета и культуры отличаются от европейцев и американцев. Они более сдержаннее и неохотно выражают свои мысли публично. Именно из-за этих этнокультурных особенностей, обусловленных родным языком и культурой, в процессе изучения русского языка узбекские студенты с трудом выходят в свободное общение на изучаемом языке, особенно живущие в дальних регионах республики, напротив, живущие в столице узбекские студенты, как правило, имеют добротные знания грамматики и навыки общения на уровне А2. Большинство узбеков из дальних регионов обладают некоммуникативным стилем изучения РКИ, причина кроется в методике преподавания, которые устарели, и среда обитания, практически в дальних областях русскоязычных людей редко можно найти, поэтому с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации до появления полной уверенности в усвоенной лексике [Тань 2017: 288-291]. Поэтому, во-первых, исправляя ошибки и анализируя неправильные ответы в классе, преподаватели должны также обращать внимание на психологические особенности учащихся и в процессе работы стараться быть гибкими.

Во-вторых, в процессе изучения новых слов и понятий студенты привыкли слишком часто и много использовать словари. Эта привычка

плохо влияет на процесс усвоения нового языка. Поэтому преподаватели должны обращать внимание на эту проблему, разумно направлять учащихся отказываться от словарей, поощрять использование ситуационного понимания для угадывания значений слов и помогать студентам запоминать слова. Использовать словари они могут предложить в рамках курса при изучении определенных тем, а также выделить специальное время для работы над расширением словарного запаса.

В-третьих, учебно-речевые ситуации представляются эффективным средством обучения коммуникации на русском языке ещё вот почему. Все знания начинаются с восприятия. Восприятие может сделать абстрактные знания конкретными и визуальными, что очень полезно на занятиях по изучению иностранных языков. УРС позволяет учащимся погрузиться в мир воображаемых предметов и ситуаций, что стимулирует их интерес к обучению и превращает скучную деятельность по изучению трудного иностранного языка в активный творческий процесс.

Учебно-речевая ситуация (УРС)

1) реальная коммуникативная ситуация общения в процессе учебной деятельности;

2) способ и средства организации речевой деятельности обучаемых; один из приемов работы, смысл которого – воссоздать типичную для деятельности учителя ситуацию общения, чтобы включить обучаемых в эту деятельность [Ладыженская 1986: 127].

В описании УРС, как правило, указываются:

- участники коммуникативного акта, их ролевые связи;
- характеристика каждого из коммуникантов (например, возраст подготовленность к восприятию информации, личностные качества и т. д.);
- обстановка общения, место, дистанция между говорящим и слушающим, особенности акустики, наличие микрофона и т. д.;
- цели общения и его предметная основа, предметное содержание (т. е. для чего организуется общение, его задачи, о которых должен сообщить преподаватель) и т. д.

Различают *канонические* и *неканонические* речевые ситуации.

Канонические речевые ситуации

Каноническими считаются ситуации, когда время произнесения (время говорящего) синхронно времени его восприятия (времени слушающего), т.е. определен момент речи; когда говорящие находятся в одном и том же месте и каждый видит то же, что и другой; когда адресат – конкретное лицо и т. д. [Анциферова 2005: 17].

К каноническим ситуациям могут быть отнесены *игры в классе*, которые стимулируют интерес учащихся к обучению и являются важной частью ситуационного обучения. Игры развлекают учащихся, но также способствуют развитию их когнитивных, эмоциональных и жизненных навыков, способствуют тому, чтобы студенты могли более эффективно учиться и быстрее усваивать знания.

Игры очень популярны у студентов. Грамотное использование игр в преподавании русского языка может эффективно стимулировать и развивать интерес учащихся к обучению, укреплять уверенность в себе и способствовать как развитию их навыков общения, так и общему развитию. Создание игровых ситуаций при обучении в классе способствует достижению атмосферы, которая сочетает непринуждённое веселье, учёбу и тренировку в общении. Применяя учебно-речевые ситуации, мы можем достичь наилучших результатов за относительно короткий период времени, при этом развивая мышление и воображение и оказывая большое влияние на развитие эмоций и личности наших студентов.

Например:

1. Рольевая игра. Преподаватель создает УРС:

Сегодня воскресенье, сейчас мы в метро. Наргиза сидит в метро, она едет центр, в вагоне больше нет свободных мест. На следующей станции в метро вошла пожилая женщина. Никто не уступает ей место, что вы будете делать, Наргиза? Скажите что-нибудь...

В этой УРС несколько студентов могут участвовать одновременно или по очереди. В нашем случае *Ира* и *пожилая женщина* – главные участники, которых принято называть говорящий и слушающий, или адресат и адресант. Второстепенными участниками в данной речевой ситуации выступают пассажиры, которые в основном играют роли наблюдателей и советчиков. В результате студенты узнают, что нужно говорить, когда уступаешь место в транспорте, и смогут выполнить учебное задание в непринужденной и приятной обстановке.

Неканонические речевые ситуации

Неканонические ситуации характеризуются следующими параметрами: время говорящего, т. е. время произнесения высказывания, может не совпадать со временем адресата, т. е. временем восприятия (ситуация письма); высказывание может не иметь конкретного адресата (ситуация публичного выступления) и т. д. Дейктические слова в таких ситуациях употребляются иначе. Если, к примеру, говорящий по телефону использует слово «здесь», то он обозначает только свое пространство. В письме субъект речи словом

«сейчас» определяет только свое время, а не время адресата [Анциферова 2005: 17].

Например:

2. Пусть учащиеся напишут письма друг другу *о поездке в Самарканд* (на e-mail или в чат).

Мой дорогой друг! Вот мы и в Самарканде! Самарканд – древний город. Сиабский базар – огромный. Я боюсь потеряться здесь. Насмотревшись на исторические памятники, музеи, побывав на рынке, мы возвращаемся в отель. Теперь я так устал...

В нашем случае время автора, т. е. время произнесения высказывания, не совпадает со временем адресата – друга. Автор использует слово *здесь*, но он обозначает только свое пространство. В письме субъект речи словом *теперь* определяет только своё время, а не время адресата.

Нами уже упоминался тот немаловажный фактор, что преподавание русского языка узбекским студентам должно адаптироваться к характерным особенностям учащихся как представителям узбекского языка и культуры. Узбекские студенты часто отказываются активно общаться, потому что боятся ошибиться и «опозориться» перед преподавателем и другими учащимися. Для них очень важно не потерять лицо. Что тут сказать, восточный менталитет! Ни для кого не секрет, что каждый из них страдает от языкового барьера, связанного с вышеуказанными причинами.

В заключение хотелось бы сказать, что при использовании УРС преподавателям следовало бы обратить внимание на следующие моменты:

1. Необходимо тщательно проводить *предварительную организацию и планирование УРС*: заранее выбрать тему, особенно скрупулёзно необходимо отбирать иллюстрации УРС и т. д. Разница в атмосфере вызывает у участников различные чувства, что в дальнейшем приведет к соответствующим изменениям в принятии/непринятии ситуации и представлении участвующих студентов.

2. Преподаватель должен постоянно *руководить речевой деятельностью* студентов. Применяя УРС, учитель в качестве наставника должен побуждать учеников активно думать и использовать русский язык, который они учат, для общения и выражения своих мыслей. При необходимости преподаватель может направлять и объяснять ошибки студентов, исправлять фонетические и интонационные ошибки, а также дополнять ситуацию сведениями о русской культуре, традициях, обычаях и привычках.

3. Преподаватель должен *отрабатывать лексику* в ситуационных упражнениях, ненавязчиво побуждать каждого учащегося использовать разные способы самовыражения. Например, студенты могут изменить содержание диалога в соответствии со своими собственными идеями. Только так можно добиться нужного эффекта – умения выражать свои мысли на русском языке в соответствии с определённой ситуацией.

4. Необходимо стремиться постоянно *совершенствовать применение УРС*. В то время когда учащиеся общаются на русском языке, преподаватель анализирует результаты, прислушивается к мнению студентов, постоянно совершенствует применение УРС и формулирует новые ситуации, таким образом, улучшая коммуникативные навыки студентов в русском языке.

Список использованной литературы

1. Анциферова О.В. Коммуникативно-речевая ситуация как основа развития умений в говорении при обучении РКИ: 1 сертификационный уровень, 2005.
2. Диомидова Г.С. Ролевая игра на уроках иностранного языка, 2012. Электронный ресурс, URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2012/02/12/rolevaya-igra-na-urokakhinostrannogo-yazyka>
3. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. М., 1986.
4. Николаенко Е. - Электронный ресурс, URL:<https://pedkopilka.ru/blogs/elena-nikolaevna-finogenova/formirovanie-navykovpismenoi-rechi-na-urokah-angliiskogo-jazyka.html>
5. Петренко С.А., Петренко А.Ф. Кольцевой и цепной повторы в дискурсе художественного текста // Гуманитарные исследования. 2021. № 1 (77). С. 152-156.
6. Тань Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. 2017, № 17. С. 288-291.
7. Финогенова Е.Н. Формирование навыков письменной речи на уроках английского языка, 2016.

К.Д. Табатчикова

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный горный университет»
e-mail: tabatchicova@mail.ru*

КОММУНИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА

В разных сферах человеческой деятельности важную роль играет коммуникация, поскольку даёт возможность осмыслить позицию другого, отчасти принять её, в том числе и в процессе взаимодействия

с другой культурной средой. Научная деятельность тоже не исключение, так как без коммуникации наука теряет смысл, возможность приращения знания, его расширения и осмысления в новых временных условиях. Обмениваться мыслями, обсуждать итоги экспериментальных и опытно-поисковых результатов в современных условиях возможно в письменных научных текстах.

Опираясь на Стилистический энциклопедический словарь русского языка под редакцией М.Н. Кожинной, дадим определение научному тексту. *Научный текст* – это коммуникативная структура, объединённая смысловой связью знаковых единиц и представляющая реализацию научных знаний, отражающих теоретическое мышление автора через понятийно-логическую форму, которая является основой для расширения научного знания. Отсюда следует, что у научного текста, как и любой другой функциональной структуры есть определённые функции, позволяющие реализовать цели и интенции.

Считаем, что к таким ключевым функциям относятся когнитивная, гносеологическая, коммуникативная, приводящая к оформлению мысли. Последовательная реализация данных функций в процессе анализа научного текста приводит к созданию нового знания. Функции научного текста взаимосвязаны друг с другом, поскольку приобретённое знание, вербализуясь в слово, вступает в процесс осмысления, спора, дискуссии; связаны всегда некими способами разрешения проблемных или конфликтных ситуаций, неизбежно возникающих в процессе создания или анализа научного текста. Иными словами, научный текст одновременно является процессом коммуникативного взаимодействия и раскрытием коммуникативных основ научного знания как «семиотической системы», хранящей и накапливающей информацию в определённых временных промежутках, которая требует постоянного совершенствования и расширения. Научный текст постоянно воспринимается, интерпретируется и создаётся, что приводит к «диалогизации научной речи», которая становится важным стилистическим приёмом коммуникативного взаимодействия в научной среде.

Коммуникативная функция является, по нашему мнению, одной из основных функций, поскольку именно она позволяет раскрыть диалогические закономерности, реализуемые впоследствии в потенциально новом научном тексте. Важность коммуникативной функции объективно значима, т.к. через неё возможен научный диалог (возможно, конфликт, спор), который решается в продуктивном взаимодействии путём доказательства научной точки зрения

Коммуникативная функция позволяет в процессе анализа научного текста расширить творческие горизонты и найти факты и аргументы, представленные в языковых единицах; в дальнейшем при помощи мыслительных операций – анализа и синтеза – становится убедительной и выражается тоже в уместных и значимых языковых структурах.

Вслед за Е.С. Троянской считаем, что такая языковая творческая обработка фактов научного языка приводит к пониманию задачи и целей отправителя исходного научного текста, с целью воздействия на получателя для создания оптимальных условий коммуникации [5:с.61-61]. Таким образом коммуникативная функция реализуется в процессе четкого формулирования суждения и реализуется в «цепочечной напряженности» доказательств и аргументов своей позиции по тому или иному научному явлению. Кроме этого большую роль играет «усиленная акцентуация» и «слитность», которые реализуются в процессе построения доказательства или его опровержению.

Возможен ли научный диалог, научная коммуникация с автором письменного текста, статьи? Конечно же, такая коммуникация возможна и необходима, поскольку при изучении научного текста возникает не только согласие, но и возражения, и сомнения, что является активным процессом в развитии научного знания. Коммуникативной реакцией на прочитанное становятся вопросы и суждения, позволяющие точнее и глубже раскрыть сущность вопроса, проблемы, тезиса научного текста. Таким образом, лишь письменная речь в большей мере способна представить научное явление, объект, процесс целостным, органичным и полным. Вслед за И.А. Зимней и Л.В. Щербой считаем, что появившаяся интенция, мотив, воплощённые в новое суждение – это реакция на прочитанное в научном тексте, то есть продуктивный результат коммуникативного взаимодействия между автором научного текста и его оппонентом или единомышленником.

Коммуникация в письменном научном тексте начинается как некое «вторжение» в прочитанный исходный текст точки зрения адресанта (того, кто читает), несущую в себе разного рода оценки (сомнение, согласие, возражение и др.), но в процессе анализа чужое знание способно присваиваться либо отвергаться, что приводит к активной речевой реакции в начале на уровне внутренней речи, а затем выраженной вербально в собственном суждении. Собственная позиция, представляющая собой переосмысление чужого высказывания, реализуется в создании нового знания в новых контекстных коммуникативных условиях, которые создают

изменённые «логико-смысловые элементы», в результате чего меняется смысл исходного знания; смысл расширяется и углубляется. Адресант научного текста становится творцом нового научного знания, создавая при этом собственную систему научного мышления, основанную на столкновении научных идей в процессе познавательной деятельности.

Чтение научных трудов и их интерпретация является актом коммуникации, актом двустороннего взаимодействия (как и в художественной литературе), в процессе которого осмысливается содержание воспринятого знания, происходит анализирование мыслительной деятельности автора научного текста, способствующей возникновению нового знания. Иными словами, знание, подвергаясь изучению через критическое осмысление, становится основой для появления знания нового, приращённого, а также изменению способа мышления (Л.В. Славгородская). Таким образом, коммуникация – это не просто процесс взаимодействия и обмена информацией, но и процесс «реконструкции мышления в освоении и актуализации культуры». (М.С. Глазман).

Научный текст включается в процесс коммуникативного взаимодействия, являясь при этом не только платформой, где накапливаются и хранятся знания, становясь ценностной культурной единицей, но и площадкой, которая становится источником продуктивного обмена точками зрения, позициями, формирует авторский стиль мышления коммуникантов. В связи с этим отмечаем, что обучение работе с письменным научным текстом иностранных студентов позитивно влияет на формирование у них научных способов мышления, совершенствование коммуникативных навыков и способствует расширению картины мира, которая включает в себя культурные и ценностные категории. Теоретической основой такого обучения являются: основные положения теории текста (М.Н. Кожина, Н.А. Купина, Т.В. Матвеева, Л.В. Щерба), теории восприятия текста (И.Р. Гальперин, О.И. Москальская, И.А. Зимняя), положения о дискурсивности текста (Т. ван Дейк, Ч. Болдик), коммуникативная методика анализа текста (В.И. Капинос, М.Л. Кусова, Т.А. Ладыженская, Н.А. Плёткин, Н.Л. Кучеренко), лингвистического (Н.А. Купина, Н.М. Шанский), филологического (Л.Г. Бабенко, Н.С. Болотнова) анализа текста, идеи лингводидактики и методики обучения иностранным языкам (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева, А.П. Старков, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов, А.А. Фоломкина, С.Ф. Шатилов), теория научного текста (М.П. Котурова, О.Л. Каменская, Г.В. Колшанский, О.И. Москальская

Н.М. Разинкина, М.П. Сенкевич, Л.В. Славгородская, Е.С. Троянская, В.Е. Чернявская), которые позволяют утверждать, что такое взаимодействие опирается на определённые функции, необходимые при восприятии, интерпретации и порождении научного суждения на основе изученного научного текста.

Обучение анализу научного текста студентов-иностранцев представляет алгоритм, в основе которого лежат разработки М.П. Котюровой. Опишем данный алгоритм. Вслед за М.П. Котюровой считаем, что в научном тексте неизбежна оценка научного знания, поскольку оно несёт субъективный характер по объективным научным вопросам, что в свою очередь неизбежно приводит к диалогу, коммуникации, поиску истины через анализируемые факты. Поэтому «полифоническое общение субъектов» в процессе анализа научного текста может воспроизводиться в сознании взаимодействующих индивидов по-разному, отлично от другого и представлять научную дискуссию, что доказывает коммуникативность научного текста и знания. Любой продукт научной деятельности – знание – спорно, а значит, коммуникативно [Котюрова 1988: 21]. Представленная в научном тексте новая точка зрения автора основывается на известном знании, поэтому и отношение к ней в научной коммуникации будет приковано именно к ней, к её важным ключевым доказательствам и фактам, раскрывающим концепцию автора. Именно это внимание и станет коммуникативным полем научной дискуссии, коммуникативным взаимодействием между оппонентами. Также следует отметить, что коммуникативная функция будет проявляться в процессе анализа существенных (ключевых) структур научного текста через языковые единицы: термины, предъявленные факты в формате синтаксических структур, общей логики изложения. Такая коммуникация характеризуется постоянной динамикой, безостановочным движением, рождающим истинное, отшлифованное научное знание. Благодаря коммуникативной функции, способствующей созданию оценочного суждения, научное знание растёт и развивается, отсекаются неактуальные и незначимые позиции.

Изучая научные труды М.П. Котюровой, мы приходим к попытке создания модели коммуникативного взаимодействия между оппонентами, включающую комплекс факторов оценки научного текста через языковые структуры, представляющие систему уровней. В неё входят: 1) анализ ключевых идей научного текста через терминологические единицы и узкоспециальные слова (теоретическое построение); 2) оценка представленных фактов и аргументов (данные); 3) индивидуальный концепт автора – модальные структуры

(творческая личность, профиль, познавательный стиль, авторская индивидуальность, стиль мышления, творческое самовыражение). Научная дискуссия выстраивается на основе анализа модальных структур «должна быть, возможно, вероятно, можно предположить и др.» и структур должностования текста, в которых изложено отношение к предъявляемому знанию.

Представленное знание в читаемой статье наделяется субъективным смыслом автора, оно коммуникативно, поэтому вызывает ответную реакцию, желание обозначить собственную позицию по данному вопросу, может быть, даже и отличную от представленной в виде вторичного суждения (аннотации или рецензии, реферата или доклада). В процессе научного диалога значимым становится достоверное, новое и актуальное знание, которое представляется научному сообществу через призму индивидуального видения и уровня развития данного знания в конкретный исторический период. Достоверность, актуальность и новизна в процессе научной коммуникации включает оценочные характеристики, основанные на сомнении или уверенности в том, о чём идёт речь и обуславливающих (доказывающих) это через констатацию фактов и аргументов. Проблемная ситуация в научной коммуникации преодолевается через разнообразные мыслительные действия и приводит к формированию нового знания.

Список использованной литературы

1. Котюрова М.П. Об экстралингвистических основаниях смысловой структуры научного текста: (функционально-стилистический аспект). — Красноярск: Издательство Красноярского университета, 1988. — 171 с.
2. Культура речи. Научная речь: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям. — Москва: Юрайт, 2016. — 283 с.
3. Логический анализ языка: информационная структура текстов разных жанров и эпох: [сборник статей]. — Москва: Гнозис, 2016. — 631 с.
4. Научная литература: язык, стиль, жанры: [сб. ст.]. — М.: Наука, 1985. — 336 с.
5. Особенности стиля науч. изложения: к общей концепции понимания функциональн. стилей с.23-83 Особенности стиля научного изложения: сб. ст.. — М.: Наука, 1976. — 264 с.
6. Петренко С.А. Псевдонаучные модели мышления в шуточных афоризмах // Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ. 2019. С. 61-66.
7. Славгородская Л.В. Научный диалог: Лингвистические проблемы. — Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1986. — 168 с.

8. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной; члены редколлегии: Е.А. Баженова, М.П. Котюрова, А.П. Сковородников. – 20е изд., испр., и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 696 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
10. Цвиллинг М.Я. Общие и частные проблемы функциональных стилей. — Москва: Наука, 1986. — 16 с.
11. Чернявская В.Е. Коммуникация в науке: нормативное и девиантное: лингвистический и социокультурный анализ. — Москва: URSS: [Либроком, 2011]. — 238 с.
12. Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста: учебное пособие для студентов старших курсов, магистрантов, аспирантов вузов, обучающихся по направлению № 540300 (050300) «Филологическое образование»: [стиль, текст, дискурс]. – Москва: URSS: [ЛИБРОКОМ, 2010]. – 127 с.

Б.Б. Такушинова

Университет Кампаниа «Луиджи Ванвителли»

e-mail: bella.takushinova@unicampania.it

УТИЛИТАРНОСТЬ ЖАНРА ПУТЕВОГО ОЧЕРКА ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ В ИТАЛИИ

Известно, что эффективность обучения русскому языку в разных странах находится в пропорциональной зависимости от учёта культурологических и лингвистических особенностей конкретных географических территорий, объединённых общей историей и национальными реалиями [Шевелёва 2010: 314]. Учёт этих фундаментальных характеристик при обучении РКИ особенно актуален для работы с представителями моноэтнических государств с почти однородным национальным составом населения, к которым относится Италия.

Интерес к русскому языку и культуре, который зародился в Италии ещё в прошлом веке, ничуть не утратил своей актуальности и по сей день [Бенеджамо 2016: 117]. Помимо постоянно растущего количества различных языковых курсов и организаций, занимающихся преподаванием РКИ итальянцам, русский язык преподаётся на постоянной основе в более чем 40 университетах Италии [Перси 2006]. Причины столь тесных культурных отношений лежат в исторической плоскости и выходят далеко за рамки XX века [Котта Рамузино, Персиянова 2016: 5]. Россия и Италия имеют уникальный опыт политического, экономического, духовного и культурного сотрудничества, обозначившегося ещё на заре становления российского государства: первые контакты между сторонами

завязывались посредством торговых отношений с генуэзскими и венецианскими купцами; со временем, с целью расширения собственного влияния, богатое Папское государство – средоточие всего католического мира – обратило свой взор на православную Русь, с которой предприняло ряд энергичных попыток сближения, так и не увенчавшихся заметным успехом; уже с конца XV века в Москву, по приглашению Ивана III, прибывают болонские и миланские архитекторы, так называемые «фрязи», к чьим заслугам относят строительство и реконструкцию самых знаменитых архитектурных памятников центра Москвы; а история предпринятой Петром I европеизации страны прочно вплела в российскую историю такие имена как Кваренги, Растрелли, Росси, Ринальди, Трезини и многие другие, без гения которых немислим современный «строгий, стройный вид» так называемой Северной Венеции [Зонова 1998].

Именно XVIII век стал той знаменательной вехой в российской истории, с которой началось непосредственное знакомство сначала российской аристократии, а затем и всё более широких масс с Европой и её укладом жизни.

Во многом этот процесс нашёл своё отражение в традиции, зародившейся в Англии XVII века и выразившейся в образовательных поездках молодых аристократов в европейские страны для завершения традиционного цикла обучения. Как известно, этот феномен получил название Гранд Тур («большое путешествие») и нашёл своё отражение в России лишь во второй половине XVIII века [Стефко 2010: 41–84]. Неотъемлемой особенностью этих путешествий, помимо обязательного посещения колыбели античного мира – Италии – было ведение путевого дневника [Brilli 2006]. Ещё в путевых дневниках путешественников петровской эпохи конца XVII столетия, посетивших Италию, таких как Пётр Толстой и Борис Куракин, прослеживается осознание авторами собственной индивидуальности. В этих текстах сквозит желание записать, зафиксировать для себя и передать потомкам свои наблюдения, а также поделиться с современниками опытом, мыслями и чувствами. Именно эти первоначально непрофессиональные пробы пера русских путешественников частично заложили фундамент особого литературного жанра, который начал развиваться в России по примеру европейских соседей в XVIII веке. Речь идёт, конечно же, о жанре путевого очерка, включающего в себя такие жанровые разновидности, как дневник, записки, воспоминания, автобиографии [Тополова 2012: 223]. В XVIII веке целью ведения путевых записок, журналов и дневников было знакомство российского общества с диковинным

укладом жизни различных стран и народов Старого Света и не только. Эти любопытные и оригинальные описания включали в себя информацию об основных достопримечательностях, о наиболее часто следуемых, успевших стать «классическими», маршрутах и даже о раскопках в Риме, Геркулануме и Помпей, которые активно велись с середины XVIII века [Космолинская 2012] и дали толчок к развитию неоклассицизма в европейском искусстве.

Наибольший интерес для итальянских учащихся представляют путевые дневники русских путешественников, посетивших Италию и описавших пиренейский полуостров как в далёком прошлом, так и в его современном состоянии. Этот интерес обосновывается личностным (зачастую непредвзятым) восприятием русских путешественников таких черт как природный и архитектурный пейзаж, уклад жизни различных итальянских городов и деревушек, наличием оригинальных замечаний по поводу отдельных культурологических особенностей, встреченных ими во время посещения этих мест.

Одним из первых примеров путевого очерка эпохи Гранд Тура в русской литературе может служить дневник путешествия графа Михаила Илларионовича Воронцова, посетившего Италию в 1745 году и оставившего пространные сведения о своём вояже [Андросов 2020]. Путевые дневники того периода не отличаются стилистической оригинальностью, а преобладающим типом повествования в подобных текстах является событийный. Уже во второй половине XVIII века, в эпоху предромантизма, был совершен ряд путешествий в Италию, лёгший в основу таких памятников литературы как «Воспоминания княгини Е.Р. Дашковой, писанные ей самой» (1859) и «Письма русского путешественника» Николая Карамзина (1791). И всё же своего исинного расцвета русская классическая очерковая проза достигла в XIX веке [Панцеров 2004: 7], когда к этому жанру начали прибегать такие светила литературы как Пушкин, Гончаров, Достоевский, Чехов. Жанр путевого очерка ничуть не утратил своей актуальности и в эпоху советской литературы и нашёл, возможно, наибольший отклик у публики в наши дни, перейдя в ранг так называемых travel blogs.

Неизменно высокий интерес читателей к этому жанру определяется его природой, дающей неограниченный простор стилистических и лексических средств не только для выражения переживаемого во время путешествия опыта, но и для наиболее многогранной передачи личности самого автора, вступающего в непосредственный контакт со своей «аудиторией». Усиление

личностного начала автора в путевом очерке проявляется в применении практического вида рассуждения посредством использования риторических вопросов, дубитации, а также в том, что «он может соединять в одно элементы истории, статистики, естественных наук, высказывать взгляды по тем или иным вопросам политики, рассказывать о личных приключениях, чувствах и мыслях, столкновениях с встреченными людьми» [Панцерев 2004: 3].

Утилитарность путевых очерков при обучении РКИ в Италии заключается в целом ряде факторов, напрямую связанных со спецификой данного литературного жанра. Одной из его ведущих черт является централизация образа автора, повествователя-исследователя, пропускающего через себя события при их изображении. Так, Лотман пишет о «Письмах русского путешественника» Карамзина: «Их беллетристическая природа проявляется в ошутимой стилизации образа автора и подчеркнутости его литературной поэзы» [Лотман, Успенский 1984: 527]. Повествование выстраивается в духе непосредственной реконструкции событий и выработки определённой оценки. При этом мировоззренческие взгляды составителя путевого очерка – зачастую непосредственного участника описываемых событий – выражаются через систему оценочных суждений. Так, Герцен, посетивший Вечный город на пороге революции в Папской области в 1848–1849, писал: «Ещё раз, народные движения в Риме носят на себе особый характер величавого порядка, мрачной поэзии, как их развалины, как их *Camagna* [сельская местность]. Лица, фигуры этих людей сохранили античные черты, черты доблести и благородства; католицизм им придал, вместе с бедствием, с неволей, вид угрюмый, печальный, который ещё более поражает в соединении со страстным выражением и с племенной красотой. Эти люди, которые смеются раз в год – на карнавал – терпели века и наконец спокойно сказали: «Довольно!». Папа был потрясён, плакал, занемог и – ничего не сделал. Он не умел воспользоваться этим днём и совершенно лишился народной любви» [Герцен 1858: 119].

Другой отличительной чертой путевых очерков является особая манера письма и метод подачи информации, в которой проявляется творческая индивидуальность писателя – базис, на котором строится образ автора. Монологической авторской речи путевых очерков зачастую присуща эмоциональная насыщенность и экспрессивность: «Я в восхищении был! Это путешествие я бы всякого человека заставил сделать, который имеет развращённый ум, отрицающий существо Бога: он бы здесь всему доказательство неоспоримое ощутил [...]» [Зиновьев 1878: 238].

Несомненно, ключевую роль в выражении образа автора играют такие художественные элементы очерка как пейзажные зарисовки, призванные воссоздать в воображении читателя эмоции, испытанные автором от посещения того или иного места [Берневегга 2015: 161]. Так, в случае со «Сказками из Италии» (1912) Максима Горького, составленными в период эмиграции писателя в 1911–1913 годах, ему мастерски удаётся создать образ пронизанного солнцем Неаполя: «С моря тянет легкий бриз, огромные пальмы городского сада тихо качают веерами темно-зелёных ветвей, стволы их странно подобны неуклюжим ногам чудовищных слонов. Мальчишки — полуголые дети неаполитанских улиц — скачут, точно воробьи, наполняя воздух звонкими криками и смехом. Город, похожий на старую гравюру, щедро облит жарким солнцем и весь поет, как орган; синие волны залива бьют в камень набережной, вторя ропоту и крикам гулками ударами, — точно бубен гудит» [Горький 1971: 1].

Таким образом, использование при обучении русскому языку как иностранному в Италии текстов путевых очерков об этой стране способно, прежде всего, стимулировать интерес итальянских учащихся за счёт близости им подобной тематики, а также за счёт приобщения к стороннему взгляду на их родину. Всё это выступает в пользу введения подобного рода очерков в методологический комплекс при обучении РКИ в Италии.

Положительный эффект в достижении стилистической компетенции при этом осуществляется благодаря неизбежному сопоставлению нейтрального, разговорного и книжного вариантов языка. Более того, тексты путевых очерков содержат необходимую для успешного освоения темы «Путешествие» лексику специальных тематических групп (в частности, основные классы топонимов). Другой важной характеристикой подобного рода текстов является их инвариантная природа, включающая такие элементы структурированного последовательного нарратива как начало путешествия, путь от одного места назначения к последующему, описание событий и пейзажные зарисовки на месте. Анализ структуры текстов путевых очерков помогает студентам акцентировать внимание на фактической информации, а также учит умению представлять логическое развитие событий. Таким образом, студенты осваивают навык последовательного повествования о собственном путешествии, но и осуществлять дистантное письменное общение с элементами описания и оценочного суждения, а также умению строить устные монологические высказывания. Иными словами, работа с текстами путевых очерков помогает студентам не только учиться понимать

смысловую структуру посвященных путешествиям нарративов, но и стимулирует навыки общения на заданную тематику. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод об эффективности материалов путевых очерков для взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Список использованной литературы

1. Андросов С.О. Путешествие графа Воронцова // Российско-итальянский архив, комм. Андросов С.О., Такушинова Б.Б., сост. и отв. ред. А. д'Амелия, Д. Рицци – 2020 – XII – С. 21-93.
2. Бенеджамо Л. Особенности обучения РКИ в итальянских общеобразовательных школах: история и современное состояние // Русский язык за рубежом – 2016 – №4 – С. 117-120.
3. Берневега С.И. Путевой очерк: художественно публицистические особенности жанра (на материале очерков Виктории Ивлевой) // Человек, Культура, Образование. – 2015 – 4 (18) – С. 151-163.
4. Герцен Письма из Франции и Италии Искандера (1847–1852). – London: Trübner & Co., 1858. – 303 с.
5. Головченко И.Ф. Литературное путешествие: проблема жанра // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2017. № 1. С. 32-38.
6. Горький М. Полное собрание сочинений. Художественные произведения. – Т.12. – М.: Наука, 1971. – 595 с.
7. Зонова Т.В. Россия и Италия: история дипломатических отношений. – Москва: МГИМО, 1998. – 62 с.
8. Космолинская Г.А. Что знал русский читатель века о раскопках Геркуланума? // Век Просвещения *Le Siècle des Lumières*: Античное наследие в европейской культуре XVIII века – № 4 — М.: Наука, 2012 – С. 140–158.
9. Котта Рамузино П., Персиянова Р.Г. Об изучении русского языка в Италии // Русский язык за рубежом – №4 – 2016 – С. 4-7.
10. Лотман Ю., Успенский Б. “Письма русского путешественника” Карамзина и их место в развитии русской культуры // Карамзин Н. Письма русского путешественника. – Л.: Наука, 1984. – С. 523–606.
11. Панцеров К.А. Путевой очерк: эволюция и художественно-публицистические особенности жанра: диссертации и автореферата по ВАК РФ 10.01.10, кандидат филологических наук. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2004. – 21 с.
12. Перси У. Русский язык в Европе: методика, опыт преподавания, перспективы // Материалы международной конференции «Преподавание русского языка в новых европейских условиях XXI века» / Под ред. С. Пескатори, С. Алоэ, Ю. В. Николаевой. – Милан, 2006. – С. 19–28.
13. Стефко М.С. Европейское путешествие как феномен русской дворянской культуры конца XVIII – первой четверти XIX веков // Диссертация на соискание учёной степени кандидата исторических наук, специальность 07.00.02. – М.: РАН ИРК, 2010. – 245 с.

14. Тополова О.С. Использование дневниковой формы как проявление авторского самосознания в путевой литературе второй половины XVIII века // Ученые записки Казанского Университета – Т. 154 – 2012 – С. 223–231.
15. Шевелёва С.И. Особенности организации учебного процесса по русскому языку как иностранному с учётом национальной специфики обучающихся // Молодой учёный – № 10 (21) – Октябрь, 2010 – С. 314–316.
16. Brilli A. Il viaggio in Italia. Storia di una grande tradizione culturale. – Bologna: Il Mulino, 2006, pp. 516.

Е.А. Федотова

*Миланский государственный университет UniMi
e-mail: elena.fedotova@unimi.it*

НЕОБХОДИМОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЭТНООРИЕНТИРОВАННЫХ МЕТОДИК В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ИТАЛОЯЗЫЧНЫМ СТУДЕНТАМ

Лингвокультурологическая парадигма применяется в практике преподавания иностранных языков уже более 50 лет. Она смогла продемонстрировать, что овладение иностранным языком идет наиболее эффективно при погружении в знания о культуре страны изучаемого языка. Целая плеяда признанных ученых посвятила свою научную жизнь развитию лингвокультурологии как научной области знаний (Н.И. Толстой, В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, В.Н. Телия, В. В. Воробьев, В. М. Шаклеин, В.А. Маслова и др.).

Именно симбиоз погружения в культурно-историческое наследие при изучении лексико-грамматической базы, подводит студента к взаимодействию с лингвокультурологическими концептами другого языка. Концепты – это ассоциативные единицы, вбирающие в себя разностороннюю информацию об этнолингвокультурном наследии народа.

Уместно будет привести цитату Э. Сепира: “... язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни” [Сепир 2003: 31].

Современные методики университетского курса русского языка в Италии (в частности, Миланского государственного университета UniMi) опираются на концепты лингвокультуры, где грамматика и лексика встроены в текстологические методики.

Важно отметить, что благодаря развитию лингвокультурологии, стала активно развиваться текстология. Именно тексты являются основными трансляторами культурно-исторического и лексико-грамматического материала.

С точки зрения текстологии, в тексте объективируются те особенности менталитета народа, которые были сформированы культурно-историческими предпосылками. В ходе своего развития, текстология пополняется обширным понятийным аппаратом: вводятся понятия «прецедентный текст» (Караулов), «прецедентный феномен» (Красных), «концептосфера» (Лихачев), «культурный концепт» (Ю. С. Степанов). [Г.Г. Слышкин 2004]. Более того, Д. С. Лихачев дифференцирует понятия «мир литературного текста/произведения» и «мир действительности». [Д.С. Лихачев 1968: 76].

Тексты, диалоги и сопутствующие им задания погружают учащихся в определенные социокультурные ситуации. Благодаря этому, студенты могут провести параллель, для выстраивания межкультурной компетенции и диалога культур. Все тексты содержат новый лексико-грамматический и культурно-исторический материал, а также являются отражением национальной ментальности. Лексико-грамматический материал закрепляется при помощи различных упражнений на активное использование новых лексических и грамматических единиц.

Такая методика позволяет получить и закрепить знания о России: об истории, культуре, традициях, обычаях, национальном характере. Одновременно с этим происходит усвоение и закрепление новых лексических единиц и грамматических тем.

Студенты начинают сопоставлять знания о родном языке и культуре с новыми знаниями о другом языке и культуре. Т.е. первичная языковая личность вступает в диалог с другой этнолингвокультурой, что способствует активному развитию межкультурной компетенции и, в конечном итоге, формированию вторичной языковой личности, а значит и всех необходимых языковых компетенций (чтения, письма, аудирования, говорения).

В контексте эффективности лингвокультурологического подхода, уместно будет привести следующую цитату: “усвоение языка достигает полноты, когда человек получает одновременно огромное духовное богатство, хранимое языком, проникает в новую национальную культуру”. [Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров 1980: 5]

Подводя промежуточный итог всему вышесказанному, фундаментальная идея “язык через культуру, культура через язык” позволяет студентам:

- посредством текстового материала и сопутствующих упражнений погрузиться в новые этно лингвокультурологические концепты РКИ;

- обогатить лексический аппарат, ввести в обиход и начать использовать новые грамматические темы;

- сформировать межкультурную компетенцию, а также живой интерес к русской ментальности, языку и культуре.

Обширные данные в области компаративной лингвистики русского и итальянского языков были получены благодаря исследованиям целого ряда ученых: Ю.А. Добровольской, Н. Стояновой, Н.Чеховской, Л.А. Шаповаловой, V. Begnini, E. Cadorin, M.C. Gatti, E. Fava, B. Osimo, S. Signorini, M. Perotto и др. Многие из этих исследований выявили конкретные параллели и интерференции в грамматике русского и итальянского языков.

С учетом данных компаративистики (мы сравниваем флективный синтетический язык, коим является русский, с аналитическим итальянским языком), грамматический строй флективного синтетического и аналитического языков полярен. Если синтетический язык меняет синтаксис за счет морфем (приставок, суффиксов, окончаний) и словообразования, то аналитический язык для этих целей использует служебные части речи (предлоги, вспомогательные, модальные глаголы) и фиксированный порядок слов. Если проводить философские параллели: флективный синтетический язык видоизменяется за счет внутренней трансформации, аналитический – за счет внешней.

В результате этой разницы, возникают существенные затруднения в понимании некоторых грамматических тем.

Если выделить несколько самых трудных тем, то существенную сложность в понимании представляют:

- падежи и падежные окончания;
- видовая форма глагола;
- глаголы движения;
- приставочные глаголы,
- числительные.

Т.е. все те темы, которые в большей степени отражают флективный синтетический характер русского языка, который идет вразрез с логикой аналитического итальянского языка.

Если рассматривать каждую из озвученных тем более детально, то по теме падежи – падежные вопросы, которые в русском языке ставятся для определения падежной принадлежности, совершенно бесполезны для итальянских студентов. Встает необходимость

объяснения конкретной роли падежных слов в предложении, описания окончаний, приведения списка предлогов, объяснения коннотаций с другими членами предложения.

Т.о., мы объясняет тему падежей сначала через “внешние” факторы: изменение окончаний, роль в предложении, сопутствующие предлоги (что скорее соответствует принципу аналитического языка). Только по прошествии времени студенты могут начать понимать “внутренний”, смысловой характер падежей.

То же самое можно с уверенностью можно сказать о видовой форме глаголов. Типичные глагольные вопросы: “Что делать? Что сделать?” – не только не помогают, но даже мешают в понимании видовой принадлежности. Ибо студенты не могут понять смысл их использования, у них не хватает внутренней коннотации с языковым субстратом русского языка. Италоязычному студенту необходимо объяснять ситуации и контекст употребления глаголов совершенного и несовершенного вида.

Глаголы движения – тема очень сложная для италогонов, т.к. в русском языке есть однонаправленные глаголы (идти, ехать и др.) и разнонаправленные (ходить, ездить и др.). В этом случае также следует объяснять контекст, где необходимо использование той или иной глагольной группы, рассказывать об особенных ситуациях (пример: атмосферные явления нужно описывать с применением глагола “идти”).

Приставочные глаголы отражают те же трудности и интерференции русского и итальянского языков. Их сложность усиливается тем, что приставки не только меняют смысловое значение глагола, то также создают новые глагольные пары совершенного и несовершенного вида. Пример:

ехать – поехать,
приехать – приезжать,
отъехать – отъезжать и т.д.

Для студента-италогона это будет означать не только изменение лексического значения в зависимости от приставки, что является само по себе является особенно сложной темой, а также формирование новых видовых пар глаголов, где нужно учитывать контекст и правила употребления.

Исходя из всего вышесказанного, следует резюмировать, что грамматику русского языка студентам-италогонам следует объяснять через сопоставление с грамматическими параллелями и точками конъюнкции в итальянском языке.

Чем четче мы сможем найти и провести контекстные, структурные, грамматические параллели между русским и итальянским языком, тем быстрее и легче студенты смогут овладеть лексико-грамматическими единицами.

Поэтому, для наиболее эффективного преподавания языка требуются этноориентированные методики. Т.е. методики, которые более детально опираются на данные компаративной лингвистики и помогают легче преодолевать языковую интерференцию, в нашем случае между русским и итальянским языками.

Список использованной литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980 – 5 с.
2. Лихачёв Д. С. Внутренний мир художественного произведения // Вопросы литературы., 1968. № 8. – 76 с.
3. Сепир Э. Язык, раса, культура. //Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 2003. – 31 с.
4. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. – Волгоград, 2004.

И.Б. Федотова

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: fedotova@pgu.ru*

РОЛЬ ЦЕНТРОВ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В РАЗВИТИИ И УКРЕПЛЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ УНИВЕРСИТЕТОВ-ПАРТНЁРОВ

Культурное наследие, традиции и обычаи – предмет гордости каждого народа, который стремится к тому, чтобы его культуру понимали и уважали другие. Для этого создаются культурные центры, переводится на различные языки классическая литература, проводятся фестивали культур, творческие конкурсы. В настоящее время уже существуют известные международные образовательно-культурные центры: «Институт Конфуция», «Институт Гёте» и «Институт Сервантеса», деятельность которых направлена на распространение языка и культуры стран-носителей во всем мировом сообществе. В 2014 г. Пятигорский государственный университет включился в процесс реализации Программы продвижения русского языка и образования на русском языке, реализуемой в Российской Федерации в соответствии с задачами, поставленными Президентом и

Правительством страны, и приступил к осуществлению основных векторов программы [Федотова 2015:45]. Одной из задач программы явилось создание и продвижение российского бренда «Институт Пушкина» как инфраструктуры, обеспечивающей формирование и развитие этой системы, охватывающей фактически весь мир. В ходе реализации проекта решен целый ряд важных содержательных, организационных и технических задач, подготовлены и апробированы курсы электронных дистанционных форм обучения в различных сферах образования с ориентацией на MOOC-модель (массовые образовательные онлайн-курсы), причем решена проблема создания гуманистической образовательной среды в условиях создания и использования массовых онлайн-курсов [Федотова 2016: 327]. Значимым направлением работы стало обучение по программам повышения квалификации преподавателей-русистов Таджикистана, Испании, Португалии, а также проведение творческих конкурсов на русском языке для зарубежных участников, формирование и апробация программы «Образовательный туризм» [Орлова 2016]. Были запланированы и проведены и другие интересные мероприятия: поддержка акции «Тотальный диктант», проведение бесплатного практикума «Русский по пятницам», в которых приняли участие иностранные школьники и студенты.

С целью реализации поставленных задач в ПГУ было решено придать ранее созданному Центру русского языка и культуры новый статус и именовать его Центром русского языка и культуры «Институт Пушкина». Создание Центра «Институт Пушкина» стало интересным и значительным событием для университета в 2014 году, объявленном Годом культуры в России. Высоко оценил перспективы его развития и ожидаемые результаты ректор ПГУ А.П. Горбунов, подчеркнувший значимость того факта, что Россия будет теперь производить свой собственный культурно-символический бренд – «Институт Пушкина», а студенты университета, будучи вовлечены в реализацию проекта, смогут нести импульсы русского языка и богатейшей культуры России во все уголки земного шара. Особенно важно, что российский бренд связан с именем А.С. Пушкина – гения, опередившего русское сознание. Именно он создал русский литературный язык, освободил его от архаических форм, видя в простоте красоту и гармонию. Центр «Институт Пушкина» видит свои задачи в том, чтобы изучать и распространять наследие великого поэта. Ведь язык народа есть дух его, по утверждению В. Гумбольдта. Изучая русский язык, иностранные студенты постигают народный характер, усваивают великие идеи Пушкина и «чувства добрые».

В настоящее время Центр русского языка и культуры «Институт Пушкина» осуществляет научные исследования по актуальным проблемам русской филологии и лингвокультуры, ведет их изучение на различных уровнях гуманитарного образования, распространяет филологические знания среди иностранных студентов Северо-Кавказского федерального округа, воспитывает уважение и любовь к русскому языку и культуре, духовному наследию России, активно участвует в продвижении русского языка и культуры в зарубежных странах.

Значимым событием в укреплении международного сотрудничества стало открытие Центров русского языка и культуры в университетах –партнёрах ПГУ: Университете Кампании «Луиджи Ванвители» (Италия), Университете г. Кадиса (Испания), Институте Пиаже (Португалия), Чанчуньском университете (Китай), Асьютском университете (Египет), Хастингс-колледже в штате Небраска (США), Варминско-Мазурском университете города Ольштын (Польша), Университете г. Пулы имени Юрая Добрилы (Хорватия). Это событие реализовало идею создания «Института Пушкина» как многопланового и многовекторного проекта поддержки мирового статуса русского языка, расширило возможности образования на русском языке, целом укрепило престиж российской высшей школы, открыло новые горизонты развития межкультурной коммуникации. Была создана партнёрская сеть – «Институт Пушкина», каждый Центр получил соответствующий Сертификат о вхождении в Сеть. Работа Центров получила новый импульс.

Основными задачами Центров являются *научно-исследовательская* – сбор теоретических и практических данных по проблеме «Русский язык как государственный язык РФ и языковая картина мира Северного Кавказа», их обобщение и проведение ежегодных научно-практических конференций преподавателей ПГУ с участием иностранных преподавателей и студентов; *профорientационная* – знакомство иностранных учащихся с ПГУ и его деятельностью, в частности – с особенностями изучения русского языка, литературы и культуры; *гуманитарно-филологическая* – работа с одаренными иностранными школьниками и студентами, интересующимися русской словесностью (лекции, коллоквиумы, беседы, читательские конференции, олимпиады, диспуты и др.); *педагогическая* – воспитание у молодежи любви и уважения к профессии преподавателя русского языка как иностранного на базе изучения русского языка, созданной на нем классической литературы и воплощенном в ней образе учителя русского языка и литературы;

методическая – изучение, обобщение и распространение опыта преподавателей русского языка как иностранного и оказание помощи начинающим преподавателям с учетом современных достижений филологической науки и методики обучения русскому языку как иностранному; *международная* – активное участие в обучении русскому языку и культуре граждан зарубежных стран, а также в продвижении русского языка на международном уровне, в том числе в форме создания центров русского языка и культуры в образовательных учреждениях за рубежом и помощи этим учреждениям в организации обучения русскому языку и культуре своих граждан.

Центры русского языка и культуры ведут научно-методическую разработку актуальных проблем русистики, русской лингвокультуры, строят диалог лингвокультур в международном образовательном пространстве, разрабатывают вопросы теории и методики обучения русскому языку как иностранному; выполняют исследования и ведут разработку новых технологий обучения студентов-иностранцев, проводят просветительские мероприятия, организуют участие студентов-иностранцев в творческих конкурсах и проектах, онлайн-общение по актуальным проблемам русского языка, литературы и культуры; проводят ежегодные Кирилло-Мефодиевские чтения с участием иностранных учащихся.

Центр русского языка и культуры «Институт Пушкина» ПГУ успешно распространяет филологические знания среди зарубежных студентов, создает ценностную ориентацию молодежи на изучение русского языка, понимание нюансов значений слов [Курегян 2015:108] и познание русской культуры, воспитывает уважение к духовному наследию России.

Центр русского языка и культуры «Институт Пушкина» ПГУ открыл новые возможности и для российских студентов и магистрантов, планирующих обучать русскому языку иностранных школьников. «Институт Пушкина» дал такую возможность практики в виде тьюторства. Широко использованы эти возможности магистрантами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование» (магистерская программа «Лингвопедагогические модели обучения русскому языку как иностранному»).

Более того, Центр предоставил программы по повышению квалификации как для отечественных учителей, так и для зарубежных, что дает бесценный опыт общения с уже состоявшимися профессионалами.

Центр «Институт Пушкина» помогает иностранным учащимся освоить быстрее и качественнее русский язык, ближе познакомиться с

русской литературой [Петренко 2002] и культурой, даже научиться писать стихи и петь песни на русском языке, т.е. реализует в полном объеме образовательный ресурс русского языка – обучающий и воспитательный.

Таким образом, изучение русского языка, перешедшего на новый уровень – международный – позволяет вести широкий содержательный межкультурный диалог, в полной мере реализовать лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка.

Создание Центров «Институт Пушкина» приобрело особую значимость для укрепления межкультурной коммуникации вузов-партнёров. Давно известно, что взаимодействие в области русского языка и литературы, ставших частью культуры мира, вызывает интерес зарубежных партнёров. А изучение языков друг друга стало новым элементом сотрудничества с зарубежными вузами-партнёрами. Так, преподаватели кафедры словесности и педагогических технологий филологического образования Института переводоведения, русистики и многоязычия, работая в вузах-партнёрах, обучая там иностранных учащихся, сами изучали соответствующий иностранный язык в целях достижения более высоких результатов обучения и эффективности межкультурной коммуникации.

Но ещё более интересным стало начало изучения польского и хорватского языков студентами ПГУ на базе созданных в ПГУ Центров польского языка и культуры и хорватского языка, и культуры.

Рамки межкультурной коммуникации расширяются и за счёт внеаудиторных мероприятий: это встречи, форумы, онлайн-проекты, презентации, поэтические праздники.

Таким образом, Центры русского языка и культуры в настоящее время реализуют комплекс просветительских, культурных, научно-исследовательских и информационных международных мероприятий, тем самым играют значимую роль в осуществлении задач расширения, укрепления межкультурной коммуникации вузов-партнёров на научном, методическом, межличностном уровнях.

Список использованной литературы

1. Курегян Г.Г. Особенности частиц с коннотативным значением и их изучение в курсе РКИ // Университетские чтения – 2015. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. 2015. С. 108-112.
2. Орлова Н.А. Литературно-образовательный туризм в системе обучения иностранных учащихся // Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 мая 2016 г., г. Москва): Сборник статей. М., 2016. С. 331-338.

3. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // *Стилистика и культура речи*. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
4. Федотова И.Б. Лингводидактические подходы к подготовке преподавателей русского языка как иностранного // Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 мая 2016 г., г. Москва): Сборник статей. М., 2016. С. 488-496.
5. Федотова И.Б. Основные векторы продвижения русского языка и образования на русском языке в современном мире // *Университетские чтения – 2015*. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Часть I. Пятигорск: ПГЛУ, 2015. С. 45 – 51.
6. Федотова И.Б. Проектирование гуманистической образовательной среды в условиях создания массовых открытых онлайн-курсов (на примере курса «Русский язык в жизни и карьере: практические советы») // *Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века*. М., 2016. С. 327-330.

М. С. Хмелевский, Жан Тянь
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет»
e-mail: chmelevskij@mail.ru; rantian0517@mail.ru

РЕЧЕВЫЕ ШТАМПЫ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СМИ КАК СВОЕОБРАЗНЫЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОД (В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ)

Одной из характерных черт функционирования любого языка можно назвать использование в нем различных по своей структуре, стилистической окраске, роли и характеру воздействия речевых штампов. Данное понятие, ставшее уже давно лингвистическим термином, в силу разнородности фигур речи и средств выражения, попадающих под данное определение, до сих пор не получило в науке о языке однозначного и полного толкования. Разнятся также и мнения ученых относительно целесообразности их употребления, даются неоднозначные оценки этому явлению, в большинстве своем отрицательные, в которых речевые штампы характеризуются как сухие и часто повторяемые языковые шаблоны, утратившие свою яркость и выразительность. Их называют «избитыми выражениями с потускневшим лексическим значением и стертой экспрессивностью» [Розенталь, Теленкова 1985: 501], засоряющими язык, а речь, изобилующую «шаблонами», - плохой, неценной речью, «рутиной», которая постоянно нарастает, как ржавчина, на поверхности языка,

мешая созданию «новых» построений» [Гаспаров 1996: 29]. С подобного рода высказываниями частично можно согласиться, если принимать во внимание лишь одну сторону категорию средств выражения, попадающих под определение речевого штампа, где мы в действительности встречаемся с полным «вымыванием» сущностного значения, как в следующих примерах: *богатый практический опыт, гибкая система скидок, гарантия высокого качества, комплекс услуг, выгодные цены, лучшие специалисты* и подобные, за которыми фактически не стоит никакой смысловой нагрузки, следовательно, они могут употребляться относительно к любой сфере коммуникации, причем говорящий не несет за их использование никакой ответственности. К примеру, *самый широкий ассортимент* не подразумевает конкретный перечень предлагаемых товаров или услуг, *креативное мышление* может характеризовать любого человека, даже не обладающего таким, *левые настроения* или *либеральные взгляды* могут относиться к противоположным и взаимоисключающим точкам зрения, в зависимости от того, к кому, по отношению к чему и в каком контексте они употреблены, *западные партнеры*, которые в действительности, могут даже не являться партнерами, а, например, непримиримыми противниками по разным аспектам, современный штамп *двойные стандарты* нередко используется вообще в значении – «любое иное мнение по какому-либо вопросу», *максимальный эффект* может иметь любое действие или средство без конкретизации самого эффекта, *шаблон мы работаем для людей* больше похож на оксюморон, не несущий никакого информативного или коммуникативного смысла, т.е., по сути, не выполняющий одну из основных задач языка – накопление, сохранение и передача информации и многие другие. Аналогичных примеров с «опустошенными знаками» можно привести бесчисленное количество и согласиться со многими лингвистами, отмечающими их деструктивную стилистическую и смысловую функцию речевых шаблонов.

Под определение «речевой штамп» попадают также и многие канцеляризмы, которые, с одной стороны, обедняют речь и приводят к расшатыванию стилистических канонов, но с другой – без них нельзя обойтись в официально-деловой, административной или юридической сферах коммуникации, чем объясняется попытка некоторых ученых разграничить понятия речевого штампа и клише, когда у последних их употребление мотивировано, и они не могут быть заменены без потери смысла, в отличие от первых, которые являются синонимами основных наименований и легко заменяются другими сочетаниями

[Гринкевич 2007: 8], но при этом выполняют определенную стилистическую функцию, например, выражение эмоции и подчеркнуто субъективного отношения говорящего к описываемой действительности.

Анализируя природу речевых штампов, мы сталкиваемся еще с одной их характеристикой, а именно – стиранием их экспрессивного наполнения вследствие частотности их дублирования, но при сохранении конкретной внутренней семантики, в результате чего некогда яркие, острые, эмоционально насыщенные фразы превращаются в избитые штампы, обедняющие речь. К ним можно отнести такие стилистически избитые шаблоны, как *черное и голубое золото, желтая пресса, слабый пол, страна восходящего солнца, труженик моря, солнце русской поэзии, наше все* (перифраз о Пушкине), *звезда, селебрити* и многие другие, зачастую не имеющие никакой стилистической функции и используемые исключительно с целью избежать однокоренного повтора в предложении. Либо, на этапе пресыщения образом, они, становясь речевым штампом, получают отрицательную оценку [Матвеева 2003: 575] и употребляются в ироничном и саркастичном смысле, как, например: *солнце нашей поэзии закатилось, никогда не выключаемое солнце русской поэзии*, или даже с оттенком пренебрежительности: *братья наши меньшие*, где экспрессивный оттенок сохраняется, но не в прямом значении перифраза – «домашние животные», а в употреблении по отношению, например, к сотрудникам правоохранительных органов, гастарбайтерам, украинцам или гражданам Прибалтики и т.д. Так положительное стремление, обусловленное одной из основных в этой сфере задач общения, нередко оборачивается своей противоположностью [Жокина и др. 2008: 345].

Так или иначе, вне зависимости от оценочных характеристик данного явления, использование речевых штампов – это неоспоримый факт функционирования языка, не поддающийся искоренению и без которого невозможно себе представить как устную речь, так и, прежде всего, публицистический стиль, в котором речевые штампы и клише выступают в качестве определенного средства выражения мысли автора и его завуалированного под этим штампом отношения к описываемой действительности. В настоящей статье мы рассмотрим данное явление в русском языке на материале публицистических текстов не с точки зрения их стилистики или оценочного отношения к нему, а исключительно с позиции культурологии, что представляет

собой особый исследовательский интерес, кроме всего прочего, также и в рамках обучения русскому языку как иностранному.

Знакомство иностранных учащихся с языком СМИ обычно происходит начиная с уровня В2 и является отдельным методологическим аспектом в общей последовательности преподавания РКИ. Одну из сложностей работы в иностранной аудитории с публицистическими текстами составляют именно речевые штампы, заключающие в себе культурологический фон и требующие, помимо владения языком на довольно хорошем уровне, знаний того экстралингвистического наполнения, которое заложено в том или ином речевом штампе, общих фоновых представлений о культуре (как русской, так и мировой, ставшей неотъемлемой частью русской), о литературе, кинематографе, истории, концептуальных национальных символах и т.д.

Ниже представим группы наиболее иллюстративных речевых штампов, классифицированных нами по отдельным тематическим и семантико-культурологическим гнездам, которые мы собрали методом сплошной выборки из популярной в России еженедельной газеты «Завтра» [<https://zavtra.ru/archive/2021>]. Предварительно отметим, что нас не интересовала гражданская позиция авторов, данное издание нами рассматривалось исключительно с точки зрения языка и эмоционально-стилистической направленности издания как научно-исследовательский материал, представляющий собой интерес для лингвистического анализа проблемы, заявленной в названии настоящей статьи.

Таким образом, среди многочисленных и наиболее частотных тематических групп речевых штампов (РШ), с точки зрения их культурологического наполнения, выделяются следующие с разной степенью экспрессивно-эмоциональной насыщенности (от самой яркой вплоть до почти полностью стертой):

- РШ, отсылающие к тексту Библии как в оригинальном, так и трансформированном виде: *Полученные сведения были настоящим кладом компромата на сильных мира сего; Для отвода глаз «козлом отпущения» был выбран Н.; Долг коллективной Европы перед страждущими; Разбрасываться талантами еще более грешно, чем хлебом насущным; После Короны все вернется на круги своя; Змий-Искуситель не мог спокойно смотреть на набирающий силу русский народ; Будет ли услышан глас вопиющего в России (трансформация цитаты, вм. в пустыне); Возвращение блудного ~~сына~~ (зачеркнуто) *попуся* (игра образов: отсылка к библейскому сюжету и одновременно*

названию популярного советского мультфильма); Волк в овечьей шкуре (в оригинальном тексте *Берегитесь лжепророков, которые приходят к вам в овечьей одежде, а внутри суть волки хищные*); Запретный плод горек; Время обетованное (трансформация фразы *Земля обетованная*), Кто пришел к нам с мечом! От меча и погибнет! (отсылка к библейской фразе: *Ибо все, взявшие меч, мечом погибнут*, перекликающаяся с крылатым выражением из исторического фильма «Александр Невский»); Пушкин – краеугольный камень новой Руси;

- РШ, отсылающие к античной культуре: Она (энергетика) является ахиллесовой пятой китайской экономики; COVID-19: кто открыл миру «ящик Пандоры»? (а также трансформации и перифразы: закрыть ящик Пандоры; ящик Пандоры не стоит даже трогать; сыграть в «ящик Пандоры») (трансформация, наложение античного образа на фразеологизм сыграть в ящик – «умереть»); продолжают распаковать ящик Пандоры); Авгиевы конюшни наших современников; Гордиев узел – все там же; Дамоклов меч над коррупцией; «Парад Победы в Баку» – Пиррова победа?; Прокрустово ложе для добавленной стоимости / разночинной демократии / большевизма и т.п.; Не пиарьте Герострата! (житель древнегреческого города Эфеса, который сжег храм Артемиды, зд. РШ употреблен в отношении к глупым и бесталанным, ставшим неоправданно известными, востребованными, получающим большие гонорары); Сицила и Харибда марксизма (морские чудовища из античной мифологии здесь употреблены по отношению к влиятельным марксистам); Яблоко раздора между государствами; Содомистское лобби;

- РШ, содержащие и обыгрывающие национальные символы России: Двухглавой геральдикой нам предначертана жизнь по географической оси Восток-Запад; Они же (европейцы) создали миф о «загадочной русской душе»; Это решение поспешили объяснить давлением на «русского медведя»; Хозяин Кремля (в значении «глава российского государства, Президент»); Поклонная гора на этот раз одолела Болотную площадь (зд. речь идет о превосходящем в количественном отношении митинге в поддержку власти по сравнению с митингом оппозиции); Наш мир – как матрешка: унуре в ней черти, а снаружи ангелы (причем РШ с компонентом матрешка довольно часто используется с почти полностью стертой семантикой, когда значение этого символа порой затруднительно определить из контекста – «красивый», «пестро одетый», «состоящий из нескольких частей», «являющийся составной частью чего-то большего», «раскладываемый на разные составные части» и т.п.: Президент вел

себя как *матрешка*; *Девочка Даша* – маленькая девочка, красивая русская *матрешка*; *Певица Н. разоде́та* как *матрешка*; *Округ* – как *матрешка* внутри *Архангельской области*; *Мозг* – *матрешка* состоит из нескольких сфер; *Сюжет* складывается как *матрешка*; *Казань*, как *матрешка*, состоит сразу из нескольких исторических зон и т.д.). Здесь также можно упомянуть и РШ с компонентом – национальным символом других стран, хорошо узнаваемым носителем русской культуры: *Газовые потоки начинаются в русском Заполярье и движутся к Великой Китайской стене и Кельнскому собору*; *Сборная страны каналов и тюльпанов* (о Нидерландах); *Шабаш на майдане продолжается* (в значении – «в Киеве»);

- РШ, содержащие в виде цитат в языке оригинала, например, латинские: *Alter ego автора*; *Германия де-факто оплачивает существование т.н. «единой Европы»*; *де-юре что-то непрерывно и хаотически меняется* (нередко оба РШ встречаются в одной фразе для усиления противопоставления и эмоциональной оценки, например: *Это требование лишь «де-юре» подтвердило то, что уже де-факто существовало*; *Де-юре – благо, а де-факто суицид*); *Специфика Афганистана для неспециалиста остается Terra Incognita*; *Русский север станет Terra Nova – спасительным ковчегом под крылом большой России* (здесь же встречаем и РШ с аллюзией на библейский текст – *спасительный ковчег*); *В списке американских казусов белли можно вспомнить инцидент в Тонкинском заливе*; или старославянские, например, довольно часто встречается в публицистических текстах в различных вариациях РШ – *Камо грядеши, Россия / Родина?* (фраза, сказанная, по преданию, апостолом Петром Иисусу Христу);

- РШ, содержащие советизмы или обыгрывающие их, РШ советской пропаганды, которые в современном тексте выступают в качестве экспрессивного маркера, РШ, отсылающие к периоду СССР и советским реалиям: *Необходимость «борьбы с враждебными режимами»* якобы во имя «*сохранения дружественной Западу мировой системы*»; *Борьба «с превосходящими силами противника»*; *Противодействие тлетворному влиянию Запада*; *Открыть дверь в светлое будущее*; *Борьба за светлое будущее*; *Школьников заставляют убирать урожай, не объявляя ежегодные «битвы за урожай»*; *В итате Тенесси уже началась битва за урожай* (последний РШ часто обыгрывается в различных вариациях, но с сохранением аллюзии на известный советизм: *битва за Заполярье / за историю / за космос / битва за «Родное» / за Антарктиду и т.п.*); *Блатной феодализм заканчивается*; *Главный иконостас России*

(имеется в виду стенд с портретами членов Политбюро ЦК КПСС); *Фабрики рабочим, цеха – цеховикам* (перифразированный РШ советской эпохи); *На кону – будущее: кто кого (по-ленински)* (один из принципов классовой борьбы и революции, озвученный Лениным на II Всероссийском съезде политпросветов: *Вопрос – кто кого опередит*); *Здесь уже не «тучи ходят хмуро», а ураган грозит* (фраза из военной советской песни, ставшая РШ, который часто встречается в публицистических текстах в различных вариациях); *Это даже не ситуация, когда низы хотят, а верхи не могут* (часто перифразируемая цитата Ленина о революционной ситуации);

- РШ, отсылающие к истории России: *Наследники орды восточного византизма*; *При матушке императрице Екатерине к нам поехали сотни тысяч немцев; Америку ждет своя перестройка*; *Кандидат наш – красно Солнышко*; *Ему грозит Гаага или Лобное место*; *Круг Вольных и Правильных Казаков* (в Московском государстве XV-XVII вв. так называли вольных людей из центральных регионов страны, бежавших на периферию, спасаясь от закрепощения. В современной публицистике подобны РШ в различных его вариациях употребляется по отношению к свободным, свободолюбивым людям); *Иваны, не помнящие родства* (выражение пришло из эпохи Ивана Грозного, бежавшие с каторги без документов, попадая в руки полиции, называли себя Иванами. Сегодня данный РШ употребляется по отношению к людям (в основном русским), не помнящим и не соблюдающим исконных традиций, не уважающим обычаи предков); *Профессионал, он в смутное время оказался отброшенный на свалку* (отсылка к эпохе Смутного времени, 1605-1613 гг.);

- РШ, цитирующие и обыгрывающие общеизвестные фразы из русской литературы: *Сброс ее (американской элиты) с «корабля Истории»* (аллюзия на фразу из манифеста русского футуризма «Пощечина общественному вкусу» - *Сбросить с парохода современности*); *Заслужившие Польше все флаги в гости* (аллюзия на фразу из поэмы Пушкина); *Человек и пароход* (аллюзия на фразу Маяковского, РШ, употребляемый в современной публицистике в различных значениях: «человек со связями», «богатый», «человек, работающий одновременно в нескольких сферах», «многопрофильный специалист» и др.); *Наглядное воплощение убежденности Михайло Ломоносова в том, что «может собственных Платонов и быстрых разумом Невтонов российская земля рождать»*; *В штате есть «мертвые души»*; *На снимках – герои нашего времени: известные политики, представители бизнес-элиты, деятели культуры и шоу-бизнеса* (РШ часто употребляется с саркастическим оттенком для

подчеркивания и высмеивания современных псевдоценностей на контрасте с действительными ценностями прошлого); *Человек в футляре* (о любой известной личности, скрывающей от общественности сведения о своей личной жизни или о прошлом); Преступление и наказание – *закрывать бани от честного народа* (название всемирно известного романа Достоевского давно стало частотным штампом, который встречается в публицистике в самых разных вариациях: *Преступление без наказания; Преступление, как и наказание, это дело традиций: кто-то руки рубит, кто-то вешает* и т.п.); Отцы и дети лейтенанта Шмидта; *Тогда отцы и дети смогут вместе заниматься наукой; Мы покорно ждем тридцать лет и три года* (аллюзия на фразу из сказки Пушкина, РШ употребляется в качестве экспрессивного синонима «долго, длительное время»); Без вины виноватые народы (название пьесы Островского, ставшее частотным РШ, употребляющееся с ироничным оттенком в различных вариациях и трансформациях этого крылатого выражения: *Без вины виноватые дома сидели и ни в какие Италию не ездили; Без вины виноватая интеллигенция; Без вины виноватая Россия; Без вины виноватые шли на нары* и т.п.); *Все это похоже на медвежью услугу для россиян; Медвежьи услуги на мобильник* (фраза из басни Крылова «Пустынник и медведь»); «Лишние люди» и планы элит на них; *Бесконечный круговорот хозяйственных забот – привычка свыше нам дана* (отсылка к роману Пушкина «Евгений Онегин») и многие другие; *В результате, как обычно, рождается какая-то неведома зверушка* (образ из сказки Пушкина);

- РШ, источником которых послужил русский фольклор: *Заявления не аукнутся нежелательными последствиями* (часто обыгрываемая как в устной речи, так и в публицистике народная поговорка *Как аукнется, так и откликнется*); *Где Илья Муромец, который придет и решит проблемы города?* РШ часто употребляется в значении «всесильный человек, спаситель»; Турецкий бизнесмен построил избушки на курьих ножках и пытается их сохранить (РШ по происхождению из сказочного образа лесной избы Бабы-Яги в современном языке часто употребляется с иронией или сарказмом по отношению к неустойчивым или недолговечным зданиям, построенным на скорую руку: *Люди покупают жилье, что называется, на курьих ножках, которое не сегодня-завтра развалится; Старые избушки на курьих ножках заменяются многоэтажками; ветхий, тесный домик на курьих ножках...); Ой, ты гой-еси, Великобританиюшка!* (приветственная формула из народных русских сказок – *Ой ты гой еси, добрый молодец!*); *Для закрепления эффекта, по щучьему велению и по научному*

хотению в России сделали Ковивак (РШ из русской народной сказки, употребляемый в саркастичном значении «ни с того, ни с сего», «по не понятно, чьей воле»).

В настоящей статье были проанализированы основные типы речевых штампов, встречающихся в текстах современной российской публицистики, и была дана основная классификация по наиболее частотным лексико-семантическим группам с различным культурологическим значением. В результате исследования материала, собранного путем сплошной выборки из публицистических статей различного тематического содержания было установлено и показано на конкретных иллюстративных примерах, что прецедентные тексты (часто воспроизводимые в СМИ фразы, цитаты, языковые клише, перифразы и др.) являются богатым источником для появления речевых штампов, выступающих в качестве определенного стилистического приема выражения отношения говорящего либо автора к описываемой действительности. По причине стирания своего экспрессивного насыщения подобные штампы постоянно нуждаются в новых средствах поддержания их эмоциональной окраски, для чего начинают использоваться их различные вариации, трансформации и языковые обыгрывания при сохранении образного содержания и их структурной синтаксической модели для того, чтобы они оставались узнаваемыми и отсылали к известному прецедентному тексту.

Список использованной литературы

- Гаспаров Б. М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое культурное обозрение, 1996. – 352 с.
- Гринкевич Е. В. Речевые штампы: динамика их экспрессивности : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов н/Д: Юж. федер. ун-т., 2007. – 18 с.
- Кожина М. Н. и др. Стилистика русского языка : учебник. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 464 с.
- Матвеева Т. В. Речевой штамп // Культура русской речи: Энциклопедический справочник-словарь / под ред. Л. Ю. Иванова и др. – Москва: Флинта, 2003. – С. 574-575.
- Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.
- Газета Завтра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zavtra.ru/archive/2021> (Дата обращения: 15.11.2021).
- Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

А.В. Хмельницкая
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: mandarinkae2010@gmail.com

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

На сегодняшний день в методике преподавания русского языка как иностранного распространённой является практика обращения к родному языку обучающихся, к так называемому принципу учёта родного языка. Вместе с тем среди преподавателей не прекращаются дискуссии по поводу того целесообразно ли обращение к родному языку обучающихся или же следует избегать обращения к языку посреднику.

Чаще всего отечественные исследователи обращаются к принципу учета родного языка тогда, когда необходимо дать определение лексическим единицам, закрепить изученный материал, отследить результат. Преподаватели считают, что роль перевода в изучение любого иностранного языка велика. Однако необходимо определить в какой мере следует обращаться к переводу на родной язык на разных ступенях обучения.

Л.В. Щерба считал, что родной язык обучающихся всегда присутствует на занятии, независимо от того присутствует он в учебниках по изучаемой дисциплине или нет. В головах учащихся-инофонов родная речь все равно остается [Щерба 1994: 315]. Поэтому важно грамотно организовать работу с родным языком, чтобы он не препятствовал изучению, а наоборот помогал освоить новый язык.

В совместном труде В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофанова «Методическая проблематика двуязычия» приводятся следующие вариации обращения к языку посреднику.

Во-первых, сопоставление изучаемого и родного языков. Посредством выявления схожих и отличающихся черт двух языков обучающиеся учатся предугадывать, как применение норм одного языка влияет на другой на лексическом, фонетическом, грамматическом уровнях.

Во-вторых, необходимо принимать во внимание родной язык и культуру слушателей при создании национально ориентированных учебных пособий.

В-третьих, следует использовать родной язык для решения организационных задач, освоения грамматики, семантизации вводимой лексики.

В-четвертых, ориентирование на родной язык обучающихся при адаптации учебных материалов для представителей разных национальностей.

В-пятых, следует обращаться к родному языку учащихся для передачи страноведческой и лингвострановедческой информации на начальном этапе, когда уровень восприятия изучаемого языка студентами невелик. Преподаватель параллельно вводит безэквивалентную лексику, названия культурных реалий, характерных для конкретной страны [Костомаров и др. 1997: 67-73].

Присутствие родного языка при изучении русского языка как иностранного может быть незримым (имплицированное) и зримым (эксплицированное). Последнее явление легче систематизировать и использовать целесообразно. Имплицированное присутствие должно быть осознано и организовано, то есть язык посредник должен присутствовать не только в головах у обучающихся, но и у преподавателя, которому необходимо учитывать механизм воздействия навыков родного языка на процесс формирования навыков в изучаемом языке.

При овладении иностранным языком сознание и речевая деятельность обучающихся вступают в соприкосновение системы двух языков, родного и изучаемого. Большое значение приобретает сопоставление контактирующих языков, определение их сходств и различий, которые необходимо преодолеть иностранным учащимся в процессе овладения русским языком.

Ситуации, когда родной язык препятствует правильному восприятию изучаемого языка не единичны. Вместе с тем возможны противоположные эффекты, когда схожесть грамматических, лексических, синтаксических и фонетических явлений помогают легче воспринимать и усваивать информацию другого языка [Щерба 1994: 318].

Если преподаватель русского языка как иностранного знает родной язык своих слушателей, то он может предугадать ошибки, допущенные в следствие языковой интерференции, а также идентифицировать истинную причину ошибок, возникающих в процессе обучения у студентов. Он может подобрать эффективный метод их устранения. При возможности знания о подлежащих усвоению средствах русского языка должны подаваться, как механизм перехода с модели родного языка на модель изучаемого языка.

Именно по этой причине не стоит пренебрегать иностранным языком на стадии подготовки дидактических материалов, уделять внимание особенностям грамматики и лексики родного языка

обучающихся. Например, при объяснении значений видовременных форм русских глагола в англоязычной аудитории необходимо опираться на соответствующие контексты употребления грамматических форм перфекта и длительного времени в английском языке. При объяснении этой же темы носителям восточных языков применяется совсем иной подход, так как в восточных (азиатских) языках отсутствуют грамматические формы времен глагола.

На лексическом уровне преподавателю русского языка как иностранного будет полезным понимать, какие слова быть легко узнаваемыми и иметь схожее значение в родном языке учащихся, чаще всего это интернациональная лексика, и напротив, слова, которые могут иметь графически и фонетически схожее оформление, но совершенно различающееся лексическое значение. Еще в одну группу слов относят слова, имеющие схожее лексическое значение, но отличающуюся эмоционально-оценочную окраску. Связано это с ценностями родной культуры обучающихся, представления о которых обязательно должен получить преподаватель перед тем как приступить к созданию национально-ориентированных материалов для занятий и непосредственно к выходу в иностранную аудиторию.

Таким образом, можно прийти к выводам что, описанные выше формы незримого присутствия родного языка обучающихся-инофонов при изучении русского как иностранного относятся к сопоставлению изучаемого и родного языка обучающихся, а также к сопоставлению родного языка и культуры в процессе отбора и подготовки национально ориентированных учебных пособий, их доработки и адаптации к ориентации на родную культуру и родной язык для обучающихся различных национальностей. Практика открытого использования родного языка учащихся при изучении русского как иностранного на начальном может быть целесообразным и оправданным. Следует рассмотреть следующие случаи:

1. Когда язык-посредник используется сам по себе.

2. Когда родной язык используется как один из вспомогательных компонентов перевода с родного языка на изучаемый и наоборот.

Самостоятельно язык обучающихся может быть употреблён преимущественно на начальном этапе обучения в ситуациях, когда русский язык не может выполнять различные функции.

Например, 1. Выступает как средство управления учебным процессом.

Сообщение информации организационного характера, обсуждение проблемных и спорных вопросов, инструкции к выполнению заданий, рекомендации по организации учебной

деятельности. В ряде случаев подобные действия осуществляются на родном языке учащихся. Чаще всего это инструкции и задания, которые сопровождаются произнесением на русском языке, а затем на языке посреднике (на родном языке). Делается это с целью постепенного вытеснения родного языка и овладением русским языком, что по-нашему мнению является закономерным. На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному использование родного языка обучающихся является необходимым и оправданным.

2. Выступает средством изучения при объяснении нового материала, а также при проведении аналогий с родным языком.

3. Выступает как средство контроля.

В данном случае речь идёт о контроле понимания учащихся при обучении рецептивным видам речевой деятельности, то есть в тех случаях, когда не ставится задача оптимизация материала данного на усвоение. В случае если контролируется понимание аудиотекстов и письменных текстов могут быть даны задания как ответы на вопросы по содержанию или передаче смыслового содержания на родном языке учащихся. Подобный контроль производится на русском языке, что является оправданным при взаимодействии различных видов речевой деятельности. Вместе с тем есть такие формы обучения, где ставится цель опережающего формирования рецептивных навыков. В таком случае нецелесообразно требовать продуцирование материала учебного если главной установкой было понимание.

Контроль понимания материала через говорение не всегда может быть корректен. В таком случае обращение к родному языку допустимо. В случае отсутствия подобной возможности будет разумно использовать тестовую форму контроля для выявления понимания материала. Тут стоит отметить то, что формулировка текстовых заданий должна быть четкой и продуманной, не дезориентировать учащихся, так как это может вызвать трудности правильного понимания материала.

4. Выступает средством решения культурно-образовательных задач при обучении.

В данном случае язык родной выступает средством передачи страноведческих или лингвострановедческих знаний о России в тот промежуток времени, когда иностранные слушатели не могут самостоятельно воспринимать подобную информацию на русском языке. Вместе с тем, следует параллельно вводить отдельно взятые русскоязычные слова (имена собственные, названия, безэквивалентная лексика). Таким образом, преподаватель не только сообщает

обучающимся культурно-образовательную информацию, но и непосредственно включает её в процесс обучения русскому языку. Такая практика повышает учебную мотивацию студентов и эффективность обучения, помогает сформировать позитивный облик России [Осинцева-Раевская 2014: 97-99].

Все четыре формы обращения к родному языку обучающихся нацелены на повышение эффективности учебного процесса. Обозначенная цель достигается за счёт: а) экономии времени; б) облегченного процесса усвоения нового материала (при помощи включения механизма положительного переноса для осознанного избегания интерференции); в) избегания неправильного понимания и недопонимания, а также применение методически грамотных форм контроля понимания материала при формировании рецептивных навыков; г) повышение мотивации обучающихся.

Следует упомянуть об ещё одной не менее важной функции родного языка в образовательном процессе. Речь идет о переводе с родного языка на русский и наоборот.

Перевод в учебном процессе может выступать средством обучения и целью обучения. Как средство обучения перевод необходим для семантизации новой лексики. В случаях, когда перевод является самым рациональным способом понимания лексических единиц, экономит учебное время, помогает избежать недопонимания чего-либо. Также выступает средством обучения при выполнении упражнений на перевод.

Перевод может быть также целью обучения. В том случае если цель учащегося - обучение переводу с одного языка на другой (устный, письменный), то оба языка (родной и изучаемый) поступает полноправными участниками учебного процесса.

Таким образом, можно прийти к следующим выводам. Обращение к родному языку иностранных граждан в процессе обучения русскому как иностранному считается методически оправданным и целесообразным. Это позволяет повысить эффективность процесса обучения иностранцев, особенно этот метод эффективен на начальном этапе, но также на среднем и на продвинутых этапах у родного языка студентов-инофонов есть своя роль в образовательном процессе как в периоде подготовки к нему, так и непосредственно в аудиторных занятиях. Намеренное игнорирование родного языка в учебном процессе способно замедлить прогресс обучающихся, снизить познавательную наполненность материала и поспособствовать снижению заинтересованности у иностранных учащихся ввиду недопонимая информации.

Список использованной литературы

1. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика как наука. Методическая проблема двуязычия // Русский язык за рубежом. - 1979. - № 6. - С. 67-73.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка в обучении иностранному // Иностранные языки в школе. -1996. -№5 - С. 30 - 34.
3. Орлова Н.А. Реализация обучающего и воспитательного потенциала русского танца в преподавании русского языка как иностранного // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2015. С. 129-132.
4. Орлова Н.А., Агоева Ю.В. Игровые технологии в обучении детей-билингвов // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы X Международной научно-методической конференции. 2018. С. 83-87.
5. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
6. Осинцева-Раевская Е.А. Роль и место родного языка при изучении русского языка как иностранного // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. -- 2014. - №5. - С. 96-102.
7. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
8. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Комизм характеров в фельетонах М.А. Булгакова // Университетские чтения – 2021. Ч. 6. Пятигорск, 2021. С. 170-175.
9. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Мерфизмы английского языка. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620722, 14.04.2021. Заявка № 2021620575 от 05.04.2021.
10. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
11. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 84-89.
12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л. 1974. - 427 с.
13. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.
14. Medgues P. The Non-Native Teacher. Macmillan. - L. 1994. 128 p.

*К.М. Шаповалова,
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение «Пятигорский государственный университет»
e-mail: chrisstina.ink@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В последние годы использование в методике преподавания РКИ информационно-коммуникационных технологий стало ещё более актуальным. А в период локдауна учащимся и преподавателем пришлось познакомиться с новыми технологиями ещё ближе.

Термин «информационные технологии» стал практически синонимом «компьютерных технологий», потому что в основном они так или иначе связаны с применением компьютера. Но первый термин намного шире и лишь включает в себя «компьютерные технологии».

Под средствами современных информационных и коммуникационных технологий И.В. Роберт понимает программные, программно-аппаратные и технические средства, устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей (в том числе глобальных) [Акишина и др. 2010: 133]

Давайте рассмотрим основные виды ИКТ, которые применяются в методике преподавания РКИ: электронные учебники, презентации, словари и переводчики, демонстрация обучающих фильмов, аудирование, электронные библиотеки, приложения для онлайн занятий и т.д.

Но самое главное, что в настоящее время существенно огромное виртуальное образовательное пространство, которое позволяет обучаться языку как на платной, так и бесплатной основе. Это пространство включает в себя:

- специализированные порталы и интернет ресурсы;
- дистанционные курсы для изучающих русский язык;
- базы текстов и учебных ресурсов;
- виртуальные сообщества, в которых изучаются и обсуждаются проблемы изучения русского языка.

В период локдауна студентам и преподавателем пришлось перейти к дистанционному обучению. Для обучения в режиме онлайн на расстоянии использовались специальные платформы и приложения такие как: Zoom, Skype, WhatsApp, а также начали развиваться новые.

Во многих университетах все больше развиваются программы дистанционного обучения по различным направлениям.

У дистанционного обучения есть ряд преимуществ:

- доступность обучения. Нет привязанности к определенному месту, можно заниматься в любом удобном месте и вне зависимости от расстояния;

- применение новых форм организации и представления информации: аудио, видео, текст, анимация, справочная информация и т.д.;

- новые формы сертификации знаний и умений с помощью тестов, рефератов и проектов;

- быстрая обратная связь.

Также стоит обязательно учесть социальные сети в процессе обучения. Это не только средство общения или развлечения. Конечно же главный плюс - это знакомство с новыми людьми и общение с носителями изучаемого языка. Даже просматривая развлекательный контент учащийся лучше и быстрее изучает лексику и грамматику русского языка. Но большим преимуществом является появление в социальных сетях обучающего контента. Это могут страницы и профили преподавателей русского языка, школы для изучения языка, а также блогеры, которые пишут и снимают короткие обучающие видео. Такая информация более емкая и интересная, поэтому легко усваивается и запоминается студентом. Информация чаще всего объясняется более простым языком с применением наглядности и просмотрев ее учащийся более вероятно запомнит ее, чем правила из учебника.

Подобный обучающий контент можно найти на платформах Instagram, TikTok, ВКонтакте. Наверное, наиболее популярная сеть TikTok, где люди со всего мира выкладывают различные небольшие видео, могла бы стать отличным помощником в изучении языка.

На данный момент в TikTok мало видео для изучающих русский язык как иностранный. Можно увидеть довольно известного блогера из Китая Ян Гэ. Это девушка, которая изучает русский язык и рассказывает о его сложностях и трудностях понимания. Также начинают появляться учителя русского языка и литературы, но ниша для преподавателей РКИ остаётся открытой.

На платформе ВКонтакте можно найти большое количество групп для изучающих русский язык, а также преподавателей. Там в свободном доступе содержится большое количество информации, ресурсов, доступ к обучающим пособиям, которые сложно найти бесплатно в интернете, а также удобно пользоваться видео и аудио материалами. А также данная платформа позволяет удобно общаться, обмениваться сообщениями, сохранять и делиться информацией.

Говоря про социальные сети и различные платформы стоит упомянуть о недавно появившихся и набравших большую популярность - подкастов. Подкаст - это аудиопрограммы или блоги, которые можно слушать онлайн, в прямом эфире или скачивать. Напоминают старые программы на радио. Это могут быть монологи или беседы на разные темы. Главное их преимущество - удобство и доступность. Можно найти множество обучающих подкастов и слушать их в любом месте и в любое время. Прогрессивная молодежь, которая не любит тратить время впустую, слушает их занимаясь различными делами, ведь вместо прослушивания музыки в дороге можно тратить время с пользой, обучаясь на ходу.

Говоря про социальные сети и различные платформы необходимо упомянуть обучающие курсы или как сейчас популярно называть «гайды» и «чек-листы». Последние термины набрали свою популярность в социальных сетях у различных блогеров. Сейчас эксперты в разных областях продают свои так называемые обучающие курсы, которые можно проходить онлайн, а некоторые офлайн. Онлайн курсы в обучении существовали довольно давно, но сейчас приобрели огромную популярность. Ведь это очень удобно освоить новую профессию или в нашем случае выучить язык за короткий период времени. Преимущество таких курсов, что эксперт подбирает максимально необходимую информацию для определенного уровня, даёт ее четко и емко, и с доступными и понятными объяснениями. На онлайн курсах чаще всего есть обратная связь с преподавателем, экспертом, делается и проверяется домашнее задание. Офлайн курсы не имеют обратной связи и используются для более самостоятельного обучения, зато стоят в разы дешевле.

Наравне с обучающими курсами становятся популярными марафоны и вебинары. Это короткие, небольшие обучающие мероприятия. Марафоны проводятся чаще всего на бесплатной основе с целью ознакомления или обсуждения какой-либо темы и для дальнейшей покупки обучающего курса. Марафон проводится с помощью видео в котором участвует ведущий, эксперт или преподаватель, но в нем также есть обратная связь в виде чата. В

отличие от марафона в вебинаре чаще всего участвует несколько человек и связь проходит онлайн в видео формате. В основном на вебинаре обсуждаются какие-либо темы, проблемы или вопросы.

Мы выделили основные преимущества использования в практике преподавания РКИ современных информационных технологий, но конечно же существуют и недостатки:

- преимущественно монологический вид общения;
- негативное влияние на состояние здоровья.

Применение мультимедиа-технологий в обучении РКИ помогает решить различные задачи современной методики, такие как организация успешного коммуникативно- направленного обучения, создание искусственной (учебной) языковой среды, вовлечение в процесс коммуникации всех учащихся на занятии (за счет привлечения интересов последних в выборе и работе с информацией), усовершенствование роли преподавателя, его активное участие в корректировке содержания обучения, подборе наиболее эффективных способов представления информации.

Таким образом, в настоящее время можно считать актуальным вопрос об использовании новых методик при обучении РКИ: работа с мультимедиа-технологиями. Все эти инновационные методики обеспечивают эффективность обучения в рамках современного системно-деятельностного подхода.

Список использованной литературы

1. Акишина А.А, Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного /АкишинаА.А, Каган О.Е. –7-е изд. –М.: Русский язык. Курсы, 2010. –256 с
2. Батраева О.М., БимурзинаИ.В. Интенсивные методы и технологии в преподавании РКИ [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).Т. II. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 62-64.
3. Битехтина Н.Б. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному. М., 2009.
4. Гончаренко Н.В. Информационные технологии в обучении аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному / Социосфера, 2014. No 1. С. 213-216.
5. Есбулатова Р.М. Использование интернет-ресурсов и компьютерных программ в процессе изучения глаголов движения / Инновационные приоритеты в языковом образовании. –2011. –303 с.
6. Крючкова Л.С., Мошинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: уч. пособие –2-е изд. –М.: Флинта: наука, 2011.-480 с.
7. Курегян Г.Г. Особенности изучения категории вида на занятиях по РКИ // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на

- подготовительных факультетах для иностранных граждан. Материалы Всероссийской научно-практической конференции: сборник статей. Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина; Ответственные редакторы: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. 2016. С. 264-270.
8. Курегян Г.Г. Практический курс русского языка. Пятигорск, 2019. 151 с.
 9. Орлова Н.А. Спецкурс "Образовательный туризм на Северном Кавказе" в аспекте лингвострановедения как средство социализации иностранных слушателей центра международного образования ПГУ в поликультурной среде СКФО // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 частях. Российский университет дружбы народов. 2017. С. 116-120.
 10. Орлова Н.А. Центр международного образования как база реализации многопрофильной системы обучения РКИ // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1983-1986.
 11. Орлова Н.А., Агоева Ю.В. Игровые технологии в обучении детей-билингвов // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы X Международной научно-методической конференции. Пятигорск, 2018. С. 83-87.
 12. Орлова Н.А., Петренко А.Ф. Юмор Сергея Довлатова. Пятигорск, 2021. – 170 с.
 13. Петренко А.Ф. М.А. Булгаков и М.Е. Салтыков-Щедрин: к проблеме типологии сатиры // Евразийская лингвокультурная парадигма и процессы глобализации: трансфер культур, русско-кавказские связи. Материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 79-83.
 14. Петренко А.Ф. Об одном из мотивов русской классической сатиры // Стилистика и культура речи. Пятигорск, 2002. С. 146-152.
 15. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.
 16. Раимбекова А. А., Дюсетаева Р.К. Мультимедиа как одно из современных средств обучения в преподавании русского языка как иностранного / Раимбекова А.А., Дюсетаева Р.К. «Инновации в образовательной деятельности и вопросы повышения качества обучения» –Алматы: Қазақуниверситеті, 2012 г
 17. Роберт И.В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах // Информатика и образование. -2001. -№5
 18. Седень М.Ю. Мультимедиа технологии как средство интенсификации обучения русскому языку как иностранному при коммуникативном подходе // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XXXIX междунар. студ. науч.

- практ. конф. No 2 (39). [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://sibac.info/archive/guman/2\(39\).pdf/](http://sibac.info/archive/guman/2(39).pdf/) (дата обращения: 13.11.2021).
19. Федотова И.Б. Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях // Вестник ПГЛУ. 2-11. № 3. С. 294-299.
 20. Федотова И.Б., Айрапетова Э.Г. Русская словесность: от теории к практике. Пятигорск, 2020.
 21. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Педагогическая ценность изучения русской фразеологии на занятиях по РКИ // Университетские чтения – 2020. Пятигорск, 2020. С. 153-158.
 22. Федотова И.Б., Орлова Н.А., Ревякина Я.Н. Лингвострановедение и лингвокраеведение в практике коммуникативного обучения русскому языку как иностранному в поликультурном регионе Северного Кавказа. Пятигорск, 2020.
 23. Федотова И.Б., Петренко А.Ф. Систематизация развития дидактических учений в трудах П.Ф. Каптерева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 1. С. 84-89.
 24. Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А.Н. Шукин. М.: Филоматис, 2008. 188 с.
 25. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

Ф.А. Якубова

*Технический институт Ёджу в городе Ташкент
e-mail: yakubova_feruzza72@mail.ru*

РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Современное высшее образование нуждается в подготовке специалистов, которые обладают когнитивными компетенциями, творческой активностью, профессиональными качествами, обуславливающими успешную адаптацию в научной и профессиональной деятельности. К.Д. Ушинский отмечал, что авторитарные и рутинные методы отталкивают обучаемых и порождают нежелание получать знания [Ушинский 1984]. Интерактивные технологии отличаются взаимной активностью субъектов и объектов учебного процесса, высокой вовлеченностью в процесс познания и мотивацией к решению обсуждаемых проблем, позволяет сделать занятия более осмысленными и увлекательными. Все интерактивные технологии можно разделить на три группы: дискуссионные, тренинговые и игровые [Гулакова 2013].

В данном исследовании рассматриваются практические аспекты применения игровых технологий в образовательной сфере высших учебных заведений. Цель исследования - это изучение игровых технологий и эффективная организация применения их на занятиях русского языка. Игровые технологии представляют собой совокупность методов и приемов организации образовательного процесса в игровой форме. Игровые технологии активно применяются в системе дошкольного и среднего образования. В вузах игровые технологии используются редко, это связано с доминированием развлекательного характера в игровых занятиях и с скептической оценкой к игровым технологиям. Однако необходимо отметить, что интерес к играм присущ и взрослым. С точки зрения психологии и физиологии, во время игры человек выполняет множество действий, вследствие чего мозг генерирует дофамин и другие нейромедиаторы.

Благодаря игровым технологиям решаются следующие задачи обучения:

- возрастание интереса к интерактивным занятиям;
- рост готовности студентов воспринимать специальную терминологию в игровой форме;
- разработка студентами разнообразных творческих проектов;
- снижение загрузки преподавателей;
- рост культуры общения.

Игровые технологии нацелены на вовлечение студентов к самостоятельной когнитивной деятельности и дают возможность генерации полученных знаний. Для таких учебных занятий является важным, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы, такие как речь, память, воображение и т.д.

Игровые технологии содействуют повышению самооценки, побеждая, игрок не только получает удовольствие в любом возрасте, но и тем самым тренирует мозг. Геймификация – стала сегодня актуальной тенденцией в различных областях деятельности. Геймификация – это использование игрового мышления и игровых методик в неигровом контексте для вовлечения пользователей в решение каких-либо проблем. Возникновение геймификации было обусловлено развитием компьютерных технологий. Методологической базой геймификации в образовании является дидактическая игра, направленная на получение новых знаний, на закрепление полученных знаний, на формирование и применение навыков и умений. В практике высших учебных заведений часто применяются деловые и ролевые игры, помогающие будущим специалистам с интересом и позитивным настроением овладеть профессиональными знаниями и умениями.

Деловая игра – это практическое занятие, предполагающее моделирование деятельности специалистов по решению проблемы. Усвоение знаний осуществляется в контексте определенной деятельности, создает ситуацию необходимости знания. Ролевая игра побуждает студентов к творческой ориентации. Такой метод усиливает умственный труд, способствует быстрому и глубокому усвоению учебного материала. Игровые методы могут успешно применяться при текущем контроле, с их помощью можно сделать контроль знаний и умений более гибким и гуманным и преобразовать скучное семинарское занятие в интеллектуальную игру, состязание, квест, где кроме решения профессионально-образовательных задач задействуются навыки вербализации и визуализации, взаимодействия в коллективе. Соперничество, лежащее в основе сущности игры, состязаний, подхлестывает мотивацию и вовлеченность, что способствует успешному решению дидактических целей педагога. Основными общепрофессиональными компетенциями и требованиями работодателей к выпускникам являются умение работать в команде, эффективно взаимодействовать, правильно говорить, обобщать, вести конструктивный диалог. И игра, особенно командная, дает возможность прививать и эффективно отрабатывать эти навыки.

Игровые технологии влияют имеют и воспитательный аспект. Студенты во время игры учатся коммуницировать, работать в команде, толерантности и взаимоуважению, сотрудничеству, взаимодостижению общих целей, что позволит повысить качество подготовки специалиста в соответствии с требованиями работодателя и рынка труда. Выпускники учатся обладать навыками определения психологических барьеров общения и путей их устранения, этикета, культуры поведения и речи. Современного мира требует – коммуникативность, способность быстро найти решение задачи, для этого необходимо учиться эффективно доносить свои мысли, задачи до других и, в свою очередь, понимать оппонентов. Тренировка этих качеств происходит в ходе игрового процесса, и от преподавателя требуется поддержание активного внутригруппового взаимодействия, нейтрализация острых моментов.

Образец занятия с использованием игровых технологий. Тема занятия «Путешествие по Узбекистану»

1-студент. Узбекистан — это сокровище Великого Шелкового пути, лазурные мечети Самарканда и караван-сарай Бухары, древняя Хива и современная столица Ташкент. Щедрая кухня, отличные вина, радушие и гостеприимство. Здесь можно увидеть настоящий древний Восток — в Хиве, Самарканде и Бухаре. Можно отведать настоящий

узбекский плов, приготовленный по рецепту, которому больше тысячи лет. Уважаемые студенты давайте совершим уникальное незабываемое путешествие во времени и пространстве, узнаем историю наших величественных городов Востока — ровесников древнего Рима, восхитимся живописной природой, насладимся изысканным вкусом национальных блюд!

2-студент. Узбекистан расположен в Центральной части Средней Азии. Граничит с Казахстаном, Таджикистаном, Туркменией, Киргизией и Афганистаном.

Население 27 миллионов человек. Государство многонациональное. Основное коренное население – узбеки. Символ Узбекистана птица Хумо. В исторических кругах ее называют Семург. Хумо означает - приносящая счастье. Эта легендарная птица завоевала славу как символ спасительной силы, благородства и самоотверженности и соответствует чаяниям узбекского народа о мире, доброте, счастье и благополучии. Эта птица изображена на гербе Узбекистана. Основная сельскохозяйственная культура – хлопок. Жители Узбекистана называют хлопок «белым золотом»
Столица- г. Ташкент, крупные города Бухара, Самарканд, Навои.

Основная религия – ислам.

Гид: Уважаемые господа!

Наш самолет приземлился в аэропорту г. Ташкента. Желаем вам приятного путешествия.

(звучит музыка)

На сцену выходят ведущие в национальных костюмах.

1-ведущий: Сегодня вашими гидами будем мы.

2-ведущий: Мы постараемся вам рассказать о нашей стране, ее истории, праздниках и традициях. Зная больше о нашей стране, легче будет понять людей, которые в ней проживают. Итак, в путь.

1-команда. Город Бухара.

2-команда. Город Самарканд.

3-команда. Город Ташкент. Песня о Ташкенте.

1-конкурс. Составьте синквейн со словами: родина, край, отечество.

Синквейн - это пятистрочие, в котором дается информация о каком-либо понятии.

В первой строке представлена тема (ключевое слово).

Во второй строке - к этому существительному подбирается два определения.

В третьей строке описывается действие (добавляются три глагола).

В четвертой строке - полученное предложение распространяется различными видами обстоятельств.

В пятой строке даётся синоним ключевого слова.

2-конкурс. Викторина.

Ответьте на вопросы:

1. Какие атрибуты государства являются отражением суверенитета страны? (герб, флаг, гимн)

2. Когда была принята новая Конституция Республики Узбекистан? (8 декабря 1992 года)

3. Каково должно быть отношение граждан Узбекистана к своему государственному флагу? (флаг – наша святая, и мы должны относиться к нему с уважением и почитанием)

4. Когда город Самарканд был включен со стороны ЮНЕСКО в список всемирного наследия? (2001 г.)

5. Когда был учреждён орден Амир Темур? (26 апреля 1996 г.)

6. Когда праздновали 2200 летний юбилей Ташкента? (Сентябрь 2009 года)

Ответьте на вопросы:

1. Когда был принят герб Узбекистана? (2 июля 1992 г.)

2. Когда вывешивается государственный флаг Узбекистана? (в дни государственных праздников и торжественных церемоний)

3. Где можно увидеть изображение государственного герба Узбекистана? (на фасадах тех зданий, где работают руководители нашего государства, на официальных документах, например на паспорте гражданина Узбекистана. Его помещают на пограничных столбах, тем самым обозначая государственную границу нашей Родины).

4. Какой исторический архитектурный комплекс в Хиве охраняется как всемирное наследие ЮНЕСКО? (Ичан Кола)

5. Когда праздновался 2500 летний юбилей города Бухары? (1997 г.)

6. Кто из выдающихся узбекских ученых ещё пять веков тому назад определил длительность года - 365 дней 6 часов 8 минут 55 секунд? (Улугбек, по современным подсчетам он ошибся всего лишь на 55 секунд)

Ответьте на вопросы:

1. Когда была провозглашена независимость Республики Узбекистан? (31 августа 1991 г.)

2. Когда Узбекистан был принят в ООН в качестве полноправного субъекта международного права? (2 марта 1992 г.)

3. Когда был утверждён государственный флаг Республики Узбекистан (18 ноября 1991 г.)

4. На сколько районов делится город Ташкент? (12)

5. Когда возникло городское поселение Самарканд? (5 век до н.э.)

6. Кто построил первым на Востоке модель земного шара? (Абу Райхан Беруни)

3-конкурс. Узбекистан славится своими восточными базарами и неповторимой кухней. Любимое блюдо - плов. Это гордость узбекской кухни. Здесь любят говорить: не попробовал плова, не родился на свет.

Есть много традиций, связанных с хлебом. Нельзя класть лепешку низом кверху, иначе рискуете потерять уважение хозяина. Надолго уезжая из дома, принято откусить кусок лепешки, а она будет сохранена до тех пор, пока человек не вернется и не съест ее. В Европе есть целый этикет использования столовых приборов, а в Средней Азии - свой, 'лепешечный' этикет. Поэтому помните - лепешки не режут ножом. В начале еды их нужно разломать на куски руками и разложить около каждого гостя.

Каждый из Вас знает, приготовление узбекских блюд, расскажите о них.

4-конкурс. Конкурс пословиц. Вспомните пословицы о Родине.

Мать – символ Родины.

Любить Родину – значит любить людей, землю, природу.

Отечество славлю которое есть, но трижды которое будет.

Семью потерявшие - семь лет плачут.

Землю потерявшие – весь век плачут.

Родимая сторона – мать, чужая – мачеха.

Человек без Родины – соловей без песни.

Для блага Родины не жалея своей жизни.

Герб – зримый символ страны. Белый голубь – символ мира.

5-конкурс. А попробуйте вы разгадать узбекские загадки.

1. Под листьями - игольный мастер Абдул – Рахман. (еж)

2. Крылатое существо молоко дает, четырехное существо яйца несет. (летучая мышь и черепаха)

3. У меня есть буйволица, где ложится – там травы не родится. (огонь)

4. Сотни голов овец на одной привязи (виноград)

5. Золотая сабля упала, а звона никто не слышал. (луч солнца)

Слово преподавателя: Вот видите, сколько нового и интересного мы узнали в нашем путешествии по Узбекистану. Знание традиций, культур и обычаев других народов помогают

людям находить общий язык, понимать и уважать друг друга, жить в мире и дружбе на нашей прекрасной планете.

Список использованной литературы

1. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1974. 584 с.
2. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. 2007. № 6 (48). С. 32–40.
3. Гулакова М. В., Харченко Г. И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация // Концепт. 2013. № 11. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13219.htm> (дата обращения: 12.12.2020).
4. Сапун Т. В. Применение технологии «Эдьютейнмент» в образовательной среде университета // Вестник ТГПУ. 2016. № 8 (173). С. 30–34.
5. Митрофанова Е. С. Модели взросления разных поколений россиян // Демографическое обозрение. 2019. Т. 6, № 4. С. 53–82. DOI: <https://doi.org/10.17323/demreview.v6i4.10427>
6. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

Ф.А. Якубова, Д.М. Камбарова

*Технического института Ёджу в городе Ташкент
e-mail: yakubova_feruz72@mail.ru*

ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В процессе современного динамично развивающегося высшего образования возникает необходимость активизации дидактических способов и приемов, нацеленных на развитие творческих навыков студентов. В потоке быстро сменяющихся друг друга трендов и новых технологий, огромного количества информации и отвлекающих факторов, внимание и концентрация студентов в момент получения ими базовых знаний могут быть рассеяны, не сфокусированы должным образом. Как показывают международные исследования, проведенные российскими, американскими и британскими учеными J. Elliott, N.R. Hufton, W. Willis, L. Illushin, Илюшин Л.С., студенты часто страдают от недостатка мотивации. Мотивация студента — усилия, которые он собирается приложить — состоит из трёх элементов:

- внутреннее состояние студента (активность, потребности и желания);
- предвосхищаемый результат (оценка или полученный навык);
- уверенность в том, что данное действие приведёт к желаемому результату.

При обучении русскому языку студентов технических специальностей остро стоит проблема обучения устной разговорной речи. В связи с этим возникает необходимость мотивации студентов. Преподавателю необходимо научиться управлять и психологическими, и физиологическими аспектами мотивации. В первую очередь, преподаватель может влиять на состояние студента, которое называется активацией. Это физиологическое состояние тесно связано с мотивацией и мозговой активностью студента. Основным источником активации является то, что студент видит и слышит, собственная активность студента, выполнение самостоятельной творческой работы.

Эдьютейнмент как современная педагогическая технология играет важную роль в мотивации студентов при обучении русскому языку. Технология эдьютейнмент связана с принципом коммуникативности, в основе которого лежит подход к обучению языку как к обучению речевой деятельности, и его реализация осуществляется путем создания учебных речевых ситуаций общения, и привлечения студентов к участию в реальных ситуациях общения. Научный интерес к эдьютейнменту связан с развитием информационно-коммуникационных технологий и Интернета, ставших платформой для реализации различных образовательных проектов, публичных лекций, видеосеминаров. В зарубежной науке эта технология была изучена Н. А. Кобзевой, О. А. Богдановой, О. О. Дьяконовой, M. Addis, Sh. De Vary, J. McKenzie, S. Walldén и др. Мнения ученых по определению эдьютейнмента разные. Авторы статьи согласны с определением Н. А. Кобзевой и считают, что эдьютейнмент является технологией обучения, которая рассматривается как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, основанная на концепции обучения через развлечение, смысл которой заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях. Эдьютейнмент как современная педагогическая технология обучения русскому языку имеет ряд особенностей:

1. Игровая форма обучения;

2. Через увлечение студент приобретает навыки и умения, расширяет свое мировоззрение;

3. Развлечение, которое мотивирует стойкий интерес к обучению, студенты с удовольствием изучают русский язык, снимает психологическую нагрузку от процесса образования.

4. Связь с современными мультимедиа технологиями: при использовании видео- и аудиоматериалов, дидактических игр, образовательных программ в мультимедийном формате и многих других средств, достигается максимальная вовлеченность студентов в образовательный процесс.

В эдьютейнменте широко используется принцип конструктивизма, согласно которому студент добывает знание из уже известного материала. Знания студента, его опыт, пути решения проблем и представление о ситуации – это то, как студент представляет себе мир. Обучение изменяет, перестраивает и дополняет этот материал. Конструктивизм придает новое значение тестированию измененного представления субъекта образования. Эдьютейнмент имеет большой потенциал в устранении неравного распределения информации, возникшего в результате неравномерного развития информационных технологий как по всему миру, так и в пределах одной страны. Эдьютейнмент - это сложный феномен, призванный побуждать аудиторию обратить внимание на необходимый материал, вызывающий интерес к нему, а также мотивирующий принять участие в учебном процессе. На занятиях русского языка в вузе применение технологии эдьютейнмент может быть организовано следующими формами:

- прослушивание и анализ аудиоматериала;
- проектные кейсы, ролевые игры;
- игра в лексикон;
- театрализованные представления;
- экскурсионные занятия в музеях;
- песенные игры;
- составление студентами презентаций, выступления по презентациям;
- занятия-литературные вечера;
- занятия-викторины;
- олимпиада;
- творческий тренинг.

Занятия по технологии эдьютейнмент можно проводить за пределами аудитории: в музее, в театре, в библиотеке, в парке, в галерее, в открытом пространстве.

В заключении необходимо отметить, что эдьютейнмент – современная педагогическая инновационная технология, которая основывается на принципах психологии обучения, игровом формате, визуальных материалах, информационных и коммуникационных технологиях. Гуманистическая направленность эдьютейнмента – это игровая деятельность, ориентированная на студента как личность, как самоценность, а не средство манипулирования с ним. Эдьютейнмент способствует у студентов формированию коммуникативной языковой, речевой, дискурсивной и социокультурной компетенций, формированию и закреплению духовно-нравственных ценностей. Успешность технологии эдьютейнмента достигается за счет создания и соблюдения функциональных, мотивационных, организационных, содержательных педагогических условий обучения.

Список использованной литературы

1. Букатов, В.М. Педагогические таинства дидактических игр : учеб. пособие / В.М. Букатов. – М. : Флинта, 1997. – 96 с.
2. Дьяконова, О.О. Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике / О.О. Дьяконова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 182–185.
3. Кобзева, Н.А. Edutainment как современная технология обучения / Н.А. Кобзева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – № 4. – С. 192–195.
4. Addis, M. New technologies and cultural consumption / M. Addis // Edutainment is born. – Bocconi : Bocconi University, 2002. – P. 1–13.
5. De Vary, S. Educational gaming. Interactive edutainment. Distance learning / S. De Vary // For educators, trainers and leaders. – 2008. – Vol.
 6. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At The University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021. С. 589-597.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

- Курегян Г.Г.** Русская речь XXI века: изменения – ошибки или норма? 3
- Микулац И.** Обучение РКИ хорватских студентов в цифровой среде во время пандемии 9
- Ндяй А.И., Орлова Н.А.** «Как читать русских эмигрантов?» проектная деятельность как важная составляющая в реализации международных проектов: успешные практики 15
- Петренко А.Ф.** О трудностях восприятия иностранцами русской классической литературы: семиотика костюма 20

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ И КОМПАРАТИВИСТИКИ

- Александрова А.Р.** Генезис изучения фонетики русского языка 25
- Аллахвердиева Малахат Фархад кызы** Отражение концепта «язык» в русских поговорках 30
- Берзина Г.П.** Междисциплинарный характер современных лингвистических исследований 35
- Гадимова Дж.А.** О «ложных друзьях переводчика» (на материале славянских языков) 39
- Гончарова Д.С.** Влияние западноевропейской культуры на образование феминитивов в современном русском языке: социо-политический и лингвистический аспекты 45
- Григорян К.К., Манерко Л.А.** Анализ англоязычного театрального дискурса с точки зрения русистики 48

Гудкова О.А., Никитина О.А. К вопросу о проблеме перевода на русский язык новой немецкой идиомы <i>sich freuen wie ein schnitzel</i>	54
Долматова О.В. Вербализация образов классического аромата класса люкс в русском потребительском отзыве	60
Ермакова О.Б., Клобукова Л.П., Чернышенко Е.А. К вопросу о методической целесообразности использования информационно-коммуникационных технологий в целях обучения иностранных учащихся гуманитарного профиля профессионально ориентированному общению на русском языке	65
Замальдинов В.Е. Медийные новообразования как отражение русской языковой картины мира	72
Kigel T. Comparative analysis of English, Russian, and Hebrew green idioms	76
Мисисян С.С. Проблема сохранения чистоты языка сквозь призму лингвоэкологии	82
Михайлова Ю.С. История, основы и функции русского речевого этикета	88
Муратова А. Дифференциация китайских и русских фразеологизмов	94
Мхитарьян Г.С., Багиян А.Ю. Эквиритмический песенный перевод: постановка проблемы изучения	100
Новикова С.В. Тенденции русского языка сегодня и завтра	106
Нұрханов Ж.Н., Моругова Е.А. Развитие межкультурной компетенции в рамках образовательного дискурса	110
Осипенко А.С. Дискурсивные стратегии риторики власти: компаративный анализ отечественной и западной языковых картин мира	122

Петренко С.А. Мерфизмы как переводческая проблема	126
Пироженко О.В. Россия в фокусе европейских СМИ: какими нас видят сегодня	132
Попов А.Э. Интернет-мем как визуально-вербальная форма коммуникации в эру коронавируса: особенности создания и приемы	137
Садирова Д.К. Актуальные проблемы русской фонологии: компаративный анализ отечественного и западноевропейского подходов	142
Саркисова Д.А. Проблемы межличностной и межкультурной коммуникации в мировом пространстве: аспекты успешного взаимодействия	147
Мирзоева Л.Ю., Серикбаева Г.Е., Режеп А., Ануарбекова Ж., Нурханов Ж. Русская современная фантастика в потоке общего развития жанра фантастики	153
Слизкова М.В. Освещение вопросов языкознания в обществе: проблемы и решения	165
Созина Е.О. Особенности перевода концептосфер на примере сопоставления концепта «нежность» в русской и испанской лингвокультурах в аспекте межкультурной коммуникации	169
Сохиева А.Ч. Точка с запятой в деловом дискурсе русского языка	174
Степанова О.И. Субстанционально-субъектный номинативный тип нозологических наименований в современном русском языке	180
Удалых Г.Д. Русский островной говор Азербайджана как культурно-исторический феномен	187
Черненко Е.В. Семантика русских глаголов с приставкой <i>до-</i>	193

Чжао И. Проблемы перевода китайских сетевых сленгизмов на русский язык 198

Чугунников С.Г. Поэтика русского формализма как новый витализм и как анти-семиотическая программа 202

*РАЗДЕЛ 2. РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СОКРОВИЩНИЦА
КУЛЬТУРЫ И ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И
РАСПРОСТРАНЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА*

Бакалдин И.П. Туман как аналоговый образ опьянения / похмелья в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» 209

Бирюкова Е.А. Особенности речевого поведения главного героя (на примере романа Ю. Семенова «Семнадцать мгновений весны») 217

Буров А.А., Бурова Г.П., Фрикке Я.А. Автопортрет языковой личности русского поэта как выражение его культурной идентичности (на материале лирики А.А. Тарковского) 223

Гордиенко О.Г. Система изучения образцов русской литературы в методической концепции В.Я. Стоюнина 230

Емельянова Е.В. Влияние творчества И.А. Крылова на формирование и развитие басенного жанра в казахской литературе 237

Ефремова Э.Г. Тема детства в русской литературе: истоки и тенденции развития 245

Казарян Н.С. Литературная парадигма М.М. Зощенко 253

Керимова С.А. Русско-азербайджанские литературные связи начала XXI века и их роль в распространении русского языка в Азербайджане 257

Нарыжная А.П. Место творчества Игоря Северянина в отечественном языкознании 260

Нарыжная И.П. Характер юмора в творчестве Н.А. Тэффи	266
Николенко Е.А. Актуальные проблемы изучения жизни и творчества Н.В. Гоголя в школе	272
Пога Д.С. Современная русская литература на занятиях по РКИ (на примере произведения В. Токаревой)	280
Портнова К.С. Возможности использования экранизированных русских сказок на практических занятиях РКИ как средство формирования коммуникативной компетенции	285
Такушинова Б.Б. Утилитарность жанра путевого очерка при обучении РКИ в Италии	290
Чумак-Жунь И.И. Прецедентное имя персонажа русской классической литературы как средство формирования культурной идентичности	296
Шипулина Г.И. Работа над «Словарём языка Лермонтова» в Бакинском славянском университете	302
Шульман Н.А. Лингвострановедческий аспект русской литературы в преподавании русского языка как иностранного	311
Шушарджан С.В. Использование инновационных технологий в преподавании русской литературы	316

*РАЗДЕЛ 3. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В
ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОМ И
МИРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ*

Абрамова Е.С. Образ России в письменных работах иностранных слушателей отделения предвузовской подготовки ИРЯиК МГУ	322
Андреев В.И. Артикуляция передне- и заднеязычных согласных в китайском языке и ее прикладное значение для постановки русского произношения китаеязычным учащимся	329

Антонова Ю.А. Приемы повышения мотивации китайских студентов к изучению русского языка посредством социальной сети WeChat	334
Багян Н.М. Особенности использования рекламных текстов при изучении русского языка как иностранного	341
Ванюшина Н.А. Обучение русскому языку как иностранному студентов из КНР (на примере реализации совместной международной программы «2+2» с Чанчуньским университетом)	346
Вартанян К.А. Современные методы преподавания русского языка как иностранного	351
Витковская Л.В., Головченко И.Ф. Филологическое образование в РФ в концепции Болонского процесса	357
Глебенко Л.Ю., Гребенникова И.А. Особенности адаптации иностранных слушателей на этапе подготовки к обучению в российском вузе	362
Девальер М.Н., Харченкова Л.И. Культурологическая сущность литературного произведения как компонент методики РКИ	368
Кичева И.В., Левченко А.Н. Особенности профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному	374
Комарова А.В. Применение современных инновационных технологий в преподавании русского как иностранного	379
Кондратенко Е.Е. Основные подходы к изучению эвфемизации	385
Лавочкина О.П. Разговорный онлайн-киноклуб как форма развития навыков говорения у студентов иностранцев, изучающих русский язык	391

Малкова М.В. Медиатексты как основа урока-путешествия в интегрированном занятии по иностранному языку	398
Мусаджанова Г.А. Коммуникативность в обучении русскому языку	402
Новосельцева И.И. Коммуникативно-речевой аспект в практике обучения магистрантов русскому языку как иностранному	408
Пронькина О.Ф. Обучение аудированию учащихся средней школы Китая (проблемы подготовки к государственному экзамену по русскому языку)	414
Саркисян Р.Р. СДО MOODLE как средство реализации концепции смешанного обучения (на примере обучения русскому языку в экономическом вузе)	420
Смирнова О.А. Технология тандемного обучения русскому речевому этикету в иностранной аудитории	425
Сукиасян С.А., Кичева И.В. Использование современных технологий на уроках РКИ	432
Султонова С.Х. Учебно-речевая ситуация при обучении русскому языку узбекских учащихся элементарного и базового уровней	437
Табатчикова К.Д. Коммуникативная функция научного текста	441
Такушинова Б.Б. Утилитарность жанра путевого очерка при обучении РКИ в Италии	447
Федотова Е.А. Необходимость применения этноориентированных методик в практике преподавания РКИ италоязычным студентам	453
Федотова И.Б. Роль центров языков и культур в развитии и укреплении межкультурной коммуникации университетов-партнёров	457

Хмелевский М.С., Жан Тянь Речевые штампы в языке современных российских СМИ как своеобразный культурологический код (в аспекте преподавания РКИ)	462
Хмельницкая А.В. Роль родного языка в системе обучения русскому языку как иностранному	471
Шаповалова К.М. Особенности использования информационно-коммуникационных технологий в методике преподавания РКИ	477
Якубова Ф.А. Роль игровых технологий в преподавании русского языка	482
Якубова Ф.А. Камбарова Д.М. Эдьютейнмент как современная педагогическая технология обучения русскому языку студентов технических вузов	488

Подписано в печать 14.12.2021.
Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 31,4. Уч.-изд. л. 28,83. Тираж 500 экз. Заказ № 108.

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
357532, Пятигорск, пр. Калинина, 9.
Отпечатано в отделе ПИИД УНР ФГБОУ ВО «ПГУ»

