



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ  
**Л**ИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ  
**П**АРАДИГМА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ  
И ПРИКЛАДНЫЕ  
АСПЕКТЫ

---

2016. №21



ISSN 2307-6364

**ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»**

**ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА:  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ. 2016. № 21**  
Научный журнал

*Издание номера журнала осуществлено при грантовой поддержке  
фонда «Русский мир»*

Редакционная коллегия:

А.А. Ворожбитова (г. Сочи,  
Россия), гл. редактор – д-р филол.  
наук, д-р пед. наук, профессор

Анна В. Кузнецова (г. Ростов-на-  
Дону, Россия), зам. гл. редактора –  
д-р филол. наук, профессор

А.Л. Факторович (г. Краснодар,  
Россия), д-р филол. наук,  
профессор

В.Г. Борботько (г. Сочи, Россия),  
д-р филол. наук, профессор

Н.Г. Дяловская (г. Лейпциг,  
Германия), канд. филол. наук,  
доцент

С.И. Потапенко (г. Нежин,  
Украина), д-р филол. наук,  
профессор

Редакционный совет:

В.И. Аннушкин (г. Москва, Россия)  
Л.А. Араева (г. Кемерово, Россия)  
С.К. Башиева (г. Нальчик, Россия)  
О.Н. Иванищева (г. Мурманск, Россия)  
Г.И. Исина (г. Караганда, Казахстан)  
В.И. Карасик (г. Волгоград, Россия)  
Э.Р. Лассан (г. Вильнюс, Литва)  
И. Лукс (г. Карлсруэ, Германия)  
Й. Митурска-Бояновска (г. Щецин,  
Польша)  
Г.Г. Почепцов (г. Киев, Украина)  
Ю.Е. Прохоров (г. Москва, Россия)  
Г.М. Романова (г. Сочи, Россия)  
И.А. Стернин (г. Воронеж, Россия)  
В.И. Супрун (г. Волгоград, Россия)  
О.В. Тимашева (г. Москва, Россия)

Журнал включен в базу Российского индекса научного цитирования.

Адрес для писем:  
354003, г. Сочи, ул. Пластунская, 94.  
Тел.: +7-918-305-44-87

Е-mail: [alvorozhbitova@mail.ru](mailto:alvorozhbitova@mail.ru)  
Сайт журнала: <http://лингвориторика.рф>

Выходит с 2002 г.  
Периодичность – 1 раз в год

Подписано в печать 5.12.2016 г.  
Формат 21 × 29,7/4  
Уч.-изд. л. 27,8. Усл. печ. л. 28,8.  
Тираж 500 экз. Заказ № 335

Редактор, корректор  
Н.Г. Дяловская  
Редактор-переводчик С.И. Потапенко

Технический редактор  
В.В. Чернышова

**Sochi State University, Russia**

**LINGUISTIC & RHETORICAL PARADIGM:  
THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS. 2016. № 21**  
Scientific journal

*The publication of this issue is supported by "Russkiy Mir" Foundation*

**Editorial Board:**

A.A. Vorozhbitova (Sochi,  
Russia), Ch. Editor – Dr. of Philology,  
Dr. of Pedagogics, Professor

Anna V. Kuznetsova (Rostov-on-Don,  
Russia), Deputy Editor –  
Dr. of Philology, Professor

A.L. Faktorovich (Krasnodar, Russia),  
Dr. of Philology, Professor

V.G. Borbotko (Sochi, Russia),  
Dr. of Philology, Professor

N.G. Dyalovskaya (Leipzig, Germany),  
Candidate of Philology,  
Associate Professor

S.I. Potapenko (Nezhyn, Ukraine),  
Dr. of Philology, Professor

**Editorial Council:**

V.I. Annushkin (Moscow, Russia)  
L.A. Arayeva (Kemerovo, Russia)  
S.K. Bashiyeva (Nalchik, Russia)  
O.N. Ivanisheva (Murmansk, Russia)  
G.I. Issina (Karaganda, Kazakhstan)  
V.I. Karasik (Volgograd, Russia)  
E.R. Lassan (Vilnius, Lithuania)  
I. Lux (Karlsruhe, Germany)  
J. Miturska-Boyanovska (Szczecin, Poland)  
G.G. Pocheptsov (Kiev, Ukraine)  
Y.E. Prokhorov (Moscow, Russia)  
G.M. Romanova (Sochi, Russia)  
I.A. Sternin (Voronezh, Russia)  
V.I. Suprun (Volgograd, Russia)  
O.V. Timasheva (Moscow, Russia)

The Journal is included in the Russian Science Citation Index

Address for correspondence:  
354003, Sochi, Plastunskaya Str., 94  
Tel.: +7-918-305-44-87

E-mail: [alvorozhbitova@mail.ru](mailto:alvorozhbitova@mail.ru)  
Journal site: <http://лингвистика.рф>

Published since 2002  
Frequency – one issue per year

Signed into print 5.12.2016 г.  
Format 21 × 29,7 / 4  
Publish. print sheets 27,8. Print sheets 28,8.  
500 copies. Order № 335

Editor, proofreader N.G. Dyalovskaya

Translation editor S.I. Potapenko

Technical Editor V.V. Chernyshova

**Фонд «Русский мир»  
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»**

**СОДЕРЖАНИЕ**

<b>Раздел 1.</b>	
<b>Теория и методология лингвориторической парадигмы.....</b>	<b>9</b>
Андришина Е.И. (г. Киев, Украина). Лингвориторическая методика дифференциации коллективной авторизации в англоязычном журнальном дискурсе .....	9
Бажура Т.А. (г. Киев, Украина). Дискурсивный маркер you know как сигнал об изменении темы.....	12
Борботько В.Г. (г. Сочи). Контекстный катализ и смыслопорождающий потенциал дискурса.....	16
Борботько Л.А. (г. Москва). Пинтереска как жанр авторского метатекста в театральном дискурсе.....	22
Бушев А.Б. (г. Тверь). Дискурс «недопривилегированных» в массмедиа .....	26
Ворожбитова А.А. (г. Сочи), Садикова В.А. (г. Тверь). Диалог о топике (лингвориторическая и топологическая парадигмы).....	30
Иванищева О.Н. (г. Мурманск). Семантическое поле «Растения» в кильдинском саамском языке.....	37
Каксин А.Д. (г. Абакан). Эвиденциальность в языках разной структуры: основные значения .....	41
Малютина С.А. (г. Сочи). Современный экскурсионный дискурс как объект лингвориторического исследования.....	46
Морозова О.Е. (г. Архангельск). Языческие и христианские начала русской языковой личности .....	50
Сичинава Н.Г. (г. Кутаиси, Грузия). Особенности отражения прагматической информации в семантике глаголов речи .....	53
Тимашева О.В. (г. Москва). «Спекулятивная риторика» Паскаля Киньяра .....	56
Хазагеров Г.Г. (г. Ростов-на-Дону). Конгруэнтность ксенофобии и интернационализма в речемыслительной практике сталинской эпохи (риторический анализ) .....	60
Чернышова В.В. (г. Сочи). Критерии оценки антропоцентричности системы научного знания на примере лингвориторической парадигмы .....	66
Чжан Цзюньсян (г. Нанкин, Китай), Ван Цзяо (г. Москва). «Отказ» как речевая ситуация в телеинтервью: аспекты коммуникативно-прагматического анализа .....	70
Яковенко Е.Н. (г. Новороссийск). Языковая личность как субъект и объект художественного семиозиса .....	73
<b>Раздел 2.</b>	
<b>Материалы Стратегической сессии «Совещание экспертов российских и зарубежных вузов по проблемам формирования речемыслительной культуры в высшей школе» (29.11.2016 г.) .....</b>	<b>76</b>
Абаева Г.Б. (г. Актобе, Казахстан). Типология ошибок в СМИ как инструмент формирования языковой личности в обучающем процессе .....	76
Ворожбитова А.А. (г. Сочи). Концептуальные основы методического пособия «Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастрои)».....	80
Гаврилова Т.И., Игнатенко В.В. (г. Курск). Проблема экологии русской духовной культуры: методический аспект.....	84
Грекова О.К. (г. Москва). Подготовка активного субъекта дискурсивных процессов в курсе РКИ: инициация и развитие ассоциативного мышления, логика научного рассуждения .....	88
Гришина О.А. (г. Красноярск). Формирование речевой культуры на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале произведений сибирских писателей) .....	93
Густелева О.А. (г. Москва), Мирзоева Л.Ю. (г. Алматы, Казахстан). Игровые технологии в обучении профессионально ориентированному русскому языку в вузе .....	96
Дяловская Н.Г. (г. Лейпциг, Германия). Играем в «Что? Где? Когда?» на занятиях по русскому языку .....	101
Ерохина Е.Л. (г. Москва). Педагогический и академический дискурс: проблема преемственности..	104
Зверев С.Э., Чекмарева Н.Н. (г. Санкт-Петербург). Военский институциональный дискурс как поле формирования личности военнослужащего .....	107
Зворыгина О.И. (г. Сургут). Риторизация учебного процесса в педагогическом вузе в условиях новых образовательных стандартов.....	111
Каленова Н.А. (г. Волгоград), Пантелеева Е.А. (г. Москва). Лингвометодические ресурсы формирования профессиональной речевой культуры студента нефилологического вуза.....	116
Колесникова Л.Н. (г. Орел). Риторическая личность современного преподавателя вуза .....	120

Комина Н.А. (г. Тверь). Роль изучения иностранного языка в формировании коммуникативной компетенции выпускника вуза.....	122
Константинова О.В., Муравьева А.А. (г. Москва). Лингвистические дисциплины в процессе формирования общекультурных компетенций в техническом отраслевом университете.....	125
Линь Мэй (г. Пекин, Китай), Хуа Эрчжи (г. Москва). «Топика» как риторическая концепция и ее применение в обучении русскому языку как иностранному в китайской аудитории .....	129
Машина О.Ю. (г. Великий Новгород). Прием письменного диалога автора и читателя в процессе подготовки обучающихся к сочинению.....	132
Макаревич Т.В. (г. Москва). Специфика устного учебно-научного дискурса (на примере учебной лекции по специальности).....	135
Погорельская Л.И. (г. Санкт-Петербург). На пути к теории формирования иноязычной языковой личности (анализ содержания учебных материалов по русскому языку как иностранному).....	139
Родионова Т.Г. (г. Тверь). Использование особенностей идентификации неологизмов в формировании языковой компетенции.....	143
Сарсекеева Н.К. (г. Алматы, Казахстан). Компетентностный подход в изучении литературоведческих дисциплин в магистратуре Казахского национального университета имени Аль-Фараби и лингвориторическая парадигма .....	145
Скоропадская А.А. (г. Петрозаводск). Роль классических языков в формировании лингвистического кругозора обучающихся в средней и высшей школе .....	150
Усанова О.Г. (г. Челябинск). Культуроведческий и профессионально ориентированный подходы в методике преподавания русского языка как иностранного .....	155
Хачатурова Н.Ю. (г. Сочи). Теория и практика подготовки будущего специалиста как активного субъекта дискурсивных процессов в сфере туризма .....	158

### Раздел 3.

<b>Тезисы докладов I Международной молодежной научно-практической конференции «Русская речемыслительная культура: проблемы эффективности коммуникации» (7.12.2015 г.).....</b>	<b>160</b>
--	------------

Бородина О.А. (г. Челябинск). Стратегии коммуникации в современном книготорчестве.....	160
Военушкина Е.А. (г. Сыктывкар). Языковой образ государства в русской речемыслительной культуре в сопоставлении его с языковым образом в других культурах .....	161
Гладкова А.С. (г. Челябинск). Образ современного писателя в рамках медийного дискурса (Захар Прилепин) .....	161
Гэ Цзяхунь (г. Томск). Метафорические обозначения старости в русском и китайском языках .....	162
Жукова М.А. (г. Сыктывкар). Межличностная коммуникация в контексте этнической ментальности .....	163
Кавтаськина М.С. (г. Челябинск). Отражение личности и речемыслительной культуры переводчика в переводе стихотворения Юлиана Тувима «przyokrągłymstole» .....	164
Канева Н.А. (г. Сыктывкар). Приемы речевой провокации в Интернет-общении (на примере комментариев в Интернете) .....	164
Каретина А.И. (г. Челябинск). Псевдоним как элемент коммуникативной игры современного писателя.....	165
Ли Линь (г. Томск). Осмысление темы «времена года» сквозь призму категории восприятия в русских и китайских поэтических текстах .....	166
Ли Сине (г. Красноярск). Символика цвета в русском и китайском языках.....	167
Мкртчян С.С. (г. Сочи). Проблемы эффективности речевой коммуникации.....	167
Молдомамбетова А.С. (г. Сыктывкар). Заимствования из русского языка в современном киргизском языке в свете проблем эффективной межкультурной коммуникации .....	168
Немцева А.А. (г. Симферополь). Слова-цветообозначения в языковой коммуникации .....	168
Панкратова А.Г. (г. Новосибирск). ОШИБКЕ.NET, или Языковая норма в метаязыковом сознании пользователей Интернета .....	170
Пивоварова А.Ю. (г. Новосибирск). Бинарные оппозиции в сознании и языке: о причинах антонимических нарушений .....	171
Полищук В.А. (г. Симферополь). Речевые формулы приветствий в студенческом обществе .....	172
Роже Люка Жан (г. Красноярск). Коммуникативные проблемы иностранных студентов в условиях обучения в сибирской среде.....	173
Сорокина Д.Н. (г. Красноярск). Профессиональная лексика в сфере художественной гимнастики ..	173
Тетерина Д.А. (г. Сыктывкар). Фразеологизмы, характеризующие человека, в русской речемыслительной культуре .....	174
Ходжаметова В. (г. Симферополь). Особенности русского политического языка .....	175
Чжан Юнсян (г. Красноярск). Особенности русского и китайского речевого этикета .....	175

Ширяева С.А. (г. Сыктывкар). К истории русской речемыслительной культуры: судьба слова «наопако» в русском языке .....	176
Штар Э. (г. Томск). Тематические особенности детско-юношеских радиопрограмм .....	177
Янь Сяоцзюань (г. Красноярск). Вербальное воспитание детей в Китае и России: сходство и различие .....	178
Правдина И.С., Пешкова С.Р. (г. Воронеж). «Мобильный этикет»: учебное пособие для всех .....	178
<i>Заочное участие</i>	
Аношина Е.Ю. (г. Тольятти). Речевые признаки деятельности интернет-тролля.....	179
Афоница А.Д. (г. Красноярск). Региональный аспект в методике преподавания РКИ (на материале произведений сибирских писателей) .....	179
Бегишева О.С. (г. Челябинск). Речевой портрет Б. Акунина (на материале благотворчества) .....	180
Быструшкина Е.А. (г. Москва). Языковой портрет курсанта-юноши АГПС МЧС России.....	181
Ван Ди (г. Красноярск). Одоративная лексика в русском и китайском языках.....	182
Галаткина Е.Н. (г. Ульяновск). Элитарная языковая личность М.Ю. Лотмана.....	182
Данченко О.В. (г. Барнаул). Экспериментальное психолингвистическое исследование социальной рекламы (на примере рекламы г. Барнаула).....	183
Дементьев В.А. (г. Ставрополь). Русский язык в современном мире.....	184
Иванова С.И., Корниенко П., Корниенко Н. (г. Сочи). Русский язык глазами математика: употребление предлогов «в» и «на».....	185
Кадырова Р.Н. (г. Уфа). Лингвокультурологический аспект речевого жанра «совет» в башкирском языке .....	186
Караваева Я.П. (г. Вологда). Речемыслительная культура жителей вологодского края и ее отражение в наименованиях картофеля в вологодских говорах .....	187
Козлова А.В. (г. Челябинск). Блог В.В. Путина в интернет-издании «Русский пионер» и ЖЖ как форма коммуникации.....	188
Комиссарова Т.Г. (г. Вологда). Театрализованные игры как основа развития речи ребенка .....	188
Корнейчук Е.М. (г. Чита). Архаизмы русского языка как переводной эквивалент ненормативной лексики .....	189
Лхаматцыренова С.Б. (г. Чита). Заимствования или исконная лексика русского языка – это проблема?.....	190
Мартихина Е.В. (г. Барнаул). Образ России в соотношении текст – дискурс (на примере немецкого медиадискурса).....	190
Матвейчук В.В. (г. Челябинск). Способы вербального и невербального воздействия в «шоковой» социальной интернет-рекламе, посвященной безопасности дорожного движения.....	191
Митрофанова В.С. (г. Ульяновск). Речевой портрет современного политика С.К. Шойгу .....	192
Осипчук П.И. (г. Ульяновск). Языковая культура современного политика Т.Н. Москальковой.....	194
Панцырева Д.В. (г. Вологда). Речемыслительная культура жителя Русского Севера: фоносемантический аспект (на материале глагольной лексики вологодского говора).....	196
Пачина А.Н. (г. Абакан). Вербальный аспект оскорбления: проблема классификации языковых средств, выражающих оскорбление .....	196
Саблина И.Е. (г. Вологда). Изучение детского словотворчества в коммуникативном аспекте .....	197
Самойлова А.В. (г. Москва). Гендерные особенности речи курсантов АГПС МЧС России .....	198
Семенова А.А. (г. Саратов). Наблюдение над речью жителей с. Бутырки (на примере некоторых коммуникативных ситуаций) .....	198
Степанова В.А. (г. Ставрополь). Значение культуры речи .....	199
Сошилова А.А. (г. Вологда). Изучение грамматики диалектной речи как коммуникативная проблема.....	200
Ткач А.Ю. (г. Ростов-на-Дону). Нормативный аспект рекламного дискурса.....	200
Усеинова Э.У. (г. Симферополь). Метаязыковая рефлексия в коммуникативном аспекте .....	202
Чаленко Я.В. (г. Ставрополь). Речевая культура граждан современной России.....	203
Черкова А.С. (г. Ставрополь). О великий! О могучий! .....	204
Черняева М.И. (г. Вологда). Литературно-диалектная диглоссия как условие коммуникативной эффективности речевой практики на русском севере .....	205
Шарафутдинова А.Ж. (г. Челябинск). Стратегии эффективной коммуникации в интерактивной рекламе .....	205

#### Раздел 4.

<b>Тезисы докладов II Международной молодежной научно-практической конференции «Русская речемыслительная культура: проблемы эффективности коммуникации» (28.11.2016 г.).....</b>	<b>207</b>
--	------------

Алиева И.А.-О. (г. Астана, Казахстан). Восприятие концепта «время» в поликультурном коммуникативном пространстве.....	207
---	-----

Бисимбаева Г.Т. (г. Астана, Казахстан). Коммуникативный потенциал паремий с компонентом «лошадь» .....	208
Бородина О.А. (г. Москва). Комментирование соревнований по биатлону: средства коммуникации комментатора и зрителя.....	210
Го Чжэсон (г. Красноярск). Модели речевого этикета в русском и корейском языках.....	211
Губская Е.И. (г. Самара). Языковые особенности новостного текста в зависимости от канала распространения .....	212
Дуань Сяоли (г. Красноярск). Коммуникативные и культурологические проблемы смешанных браков (на примере русско-китайских браков).....	213
Жун Кунь (г. Красноярск). Отражение идей патриотизма в России и Китае: сравнительный аспект ....	214
Каретина А.И. (г. Москва) Информационная война: как текст управляет нами .....	215
Коваль И.А., Дельпьер А. (г. Красноярск). Пути освоения галлицизмов в современном русском языке .....	216
Ноздрякова Е.С. (г. Самара). Трансформация жанра рецензии в современной блогосфере: расслоение понятия и появление элементов интерактивности .....	217
Рущая В.В. (г. Краснодар). К вопросу о проблеме понимания измененного состояния сознания.....	218
Рябинина А.Г. (г. Краснодар). Возможности использования рекламных текстов в олимпиадных заданиях по русскому языку .....	219
Устина Ю.А. (г. Самара). Современная публичная речь: основные приемы и характерные ошибки ....	221
Хэ Синьюй, Тан Кэсинь (г. Красноярск). Воспитание культуры чтения в российской системе образования (с позиции восприятия китайских студентов).....	222
Шмелева Н.М., Гладченко А.А. (г. Чита). Этикетный жанр извинения в речи преподавателей и студентов .....	223

*Заочное участие*

Адылбаева А.Б. (г. Усть-Каменогорск, Казахстан). Детское теле- и радиовещание в новом формате: к постановке проблемы.....	224
Асылжанова Л.Б. (г. Усть-Каменогорск, Казахстан). Приемы манипулирования сознанием аудитории в современных телепрограммах.....	225
Ван-Чан-Жоу А.А. (г. Екатеринбург). Коммуникативная компетенция как условие успешной коммуникации.....	227
Васильева Т.А. (г. Усть-Каменогорск, Казахстан). Вербальные и невербальные средства в формировании имиджа журналиста.....	228
Гановичева А.А. (г. Усть-Каменогорск, Казахстан). Способы и функции выражения вербальной агрессии в СМИ.....	229
Иванов В. (г. Курск). К вопросу о медиакультуре в современном обществе .....	230
Лисовенко Д.В. (г. Ростов). Визуальные невербальные средства как основа современного продуктивного общения .....	231
Маргунина Я.А., Чертенкова И.В. (г. Кемерово). Естественная письменная речь как новый объект современного жанроведения.....	232
Ожередова В.С. (г. Донецк, ДНР). Лингвокультурные традиции онимных номинаций .....	233
Пазылхан Е.Н. (г. Усть-Каменогорск, Казахстан). Жанры современной арт-журналистики .....	234
Петрова А.П. (г. Ставрополь). Автобиографизм как художественная доминанта «открытого романа» Ю.Г. Слепухина.....	235
Потапова Ю.А. (г. Саранск). Приемы риторизации на уроках развития связной речи в 5 классе .....	237
Семишкурова Т.А. (г. Курск). Культура общения в молодежной среде .....	239
Сметанина А.Р. (г. Усть-Каменогорск, Казахстан). Специфика работы фотокорреспондента с брендами и торговыми марками.....	239
Созонтова А.С. (г. Усть-Каменогорск, Казахстан). Особенности общения журналиста с пресс-центрами официальных органов.....	241
Токашева З.А. (г. Усть-Каменогорск, Казахстан). Развлекательный центр «Мунира-синема» в аспекте PR-технологий .....	242
Усанов И.А. (г. Челябинск). Проблемы речевой культуры юриста.....	243
Черноволов Н.С. (г. Донецк, ДНР). Как сберечь «пречистое» русское слово .....	244
Чжан Юнсян (г. Красноярск). Использование аудиовизуальных средств в методике преподавания РКИ .....	245
Юрченко М.А. (г. Новосибирск). Русский язык на мировой арене .....	246
Янь Сяоцзюань (г. Красноярск). Ознакомление иностранных студентов с достопримечательностями г. Красноярска на занятиях РКИ: лингвокультурологический аспект .....	247

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ. О конференции «Риторика и формы европейской культуры: традиции и современные вызовы». Потапенко С.И. (г. Нежин, Украина).....	249
--	-----

**"Russkiy Mir" Foundation**  
**Federal State Budget Educational Institution of Higher Education**  
**"Sochi State University"**

**CONTENTS**

<b>Part 1.</b>	
<b>Theory and methodology of Linguistic &amp; Rhetorical Paradigm</b> .....	9
Andriishyna K.I. (Kiev, Ukraine). Rhetorical procedure of differentiating collective authorization in English magazine discourse .....	9
Bazhura T.A. (Kiev, Ukraine). Discourse marker <i>you know</i> as a signal of topic shift .....	12
Borbot'ko V.G. (Sochi). Contextual catalysis and discursive generation of meaning .....	16
Borbot'ko L.A. (Moscow). Pinteresque as genre of author's metatext in theatrical discourse .....	22
Boushev A.B. (Tver). Discourse of "the underprivileged" in mass media .....	26
Vorozhbitova A.A. (Sochi), Sadikova V.A. (Tver). Dialogue about topos (rhetorical and topological paradigms) .....	30
Ivanishcheva O.N. (Murmansk). Semantic field «Plants» in the Kildin Saami Language .....	37
Kaksin A.D. (Abakan). Evidentiality in languages of different structure: Major meanings .....	41
Malyutina S.A. Modern excursion discourse as an object of linguistic rhetorical research .....	46
Morozova O.Ye. (Arkhangelsk). Pagan and Christian foundations of Russian linguistic personality .....	50
Sichinava N.G. (Kutaisi, Georgia). Reflection of pragmatic information in the semantics of speech verbs ..	53
Timasheva O.V. (Moscow) Pascale Quignard's "Rhethorique speculative" .....	56
Khazagerov G.G. (Rostov-on-Don). Congruence of xenophobia and internationalism in communicative-cognitive practice of Stalin's era (Rhetorical analysis) .....	60
Chernyshova V.V. (Sochi). Criteria for assessing anthropocentricity of scientific knowledge system: A case study of Linguistic & Rhetorical paradigm .....	66
Zhang Junxiang (Nanjing, China), Wang Jiao (Moscow). "Refusal" as a speech act in TV interviews: A communicative-pragmatic approach .....	70
Yakovenko E.N. (Novorossiysk). Linguistic personality as subject and object of artistic semiosis .....	73
<b>Part 2.</b>	
<b>Materials of the Strategic session "Meeting of Russian and foreign higher schools' experts on the formation of students' speech and thinking culture" (29.11.2016)</b> .....	76
Abayeva G.B. (Aktobe, Kazakhstan). Typology of mass media mistakes as a means of forming linguistic personality in teaching process .....	76
Vorozhbitova A.A. (Sochi). Conceptual foundations of the manual "Linguistic rhetoric: Self-projection of a powerful linguistic personality (schemas, charts, algorithms, self-training)" .....	80
Gavrilova T.I., Ignatenko V.V. (Kursk). Problem of Russian spiritual culture ecology: Methodical aspect ..	84
Grekova O.K. (Moscow). Training active participant in discursive processes in Russian as a foreign language course: Initiating & developing associative thinking and logic of scientific reasoning .....	88
Grishina O.A. (Krasnoyarsk). Formation of speech culture during Russian as a foreign language classes (a case study of Siberian writers' works) .....	93
Gusteleva O.A. (Moscow), Mirzoyeva L.Y. (Almaty, Kazakhstan). Game techniques in teaching Russian for specific professional purposes at university level .....	96
Dyalovskaya N.G. (Leipzig, Germany). Playing "What? Where? When?" at Russian language classes .....	101
Yerokhina E.L. (Moscow). Pedagogical and academic discourse: Problem of continuity .....	104
Zverev S.Je., Chekmareva N.N. (Saint-Petersburg). Military institutional discourse as a field of forming serviceman's identity .....	107
Zvorygina O.I. (Surgut). Rhetorization of educational process at Pedagogical University in the context of new educational standards .....	111
Kalenova N.A. (Volgograd), Panteleeva E.A. (Moscow). Linguistic and methodical resources of forming professional speech culture of non-philological students .....	116
Kolesnikova L.N. (Orel). Rhetorical personality of modern University teacher .....	120
Komina N.A. (Tver). Role of foreign language learning in forming communicative competence of university graduates .....	122
Konstantinova O.V., Muravyeva Alla A. (Moscow) Linguistic disciplines as a means of forming common cultural competences at a technical university .....	125
Lin Mei (Beijing, China), Hua Erzhi (Moscow). «Topos» as a rhetorical concept and its application in teaching Russian as a foreign language to the Chinese .....	129

Olga U. Mashina (Velikiy Novgorod). Method of written dialogue between author and reader in the course of training learners to write a composition .....	132
Makarevich T.V. (Moscow). Specificity of oral academic discourse (a case of lectures in major subjects).....	135
Pogorelskaya L.I. (St. Petersburg). Towards a theory of forming a linguistic personality of a foreign language speaker (analysis of the contents of teaching materials in Russian as a foreign language) .....	139
Rodionova T.G. (Tver). Use of peculiarities of identifying neologisms in forming language competence..	143
Sarsekeeva N.K. (Almaty, Kazakhstan). Competence approach in the study of literary subjects in master's course at Al-Farabi Kazakh National University within Linguistic & Rhetorical Paradigm.....	145
Skoropadskaya A.A.(Petrozavodsk). Role of classical languages in the formation of linguistic outlook of high and higher school students .....	150
Usanova O.G. (Chelyabinsk). Cultural and professional approaches in methods of teaching Russian as a foreign language.....	155
Khachaturova N.Y. (Sochi). Theory and practice of training a future specialist as an active subject of discursive processes in tourism field.....	158
 <b>Part 3.</b>	
<b>Abstracts of the First scientific conference</b>	
“Russian speech and thinking culture: Problems of effective communication” (7.12.2015) .....	160
 <b>Part 4.</b>	
<b>Abstracts of the Second international youth scientific conference</b>	
“Russian speech and thinking culture: Problems of effective communication” (28.11.2016).....	207
 SCIENTIFIC LIFE. <i>Conference “Rhetoric and forms of European culture: Traditions and modern challenges” Potapenko S.I. (Nezhyn, Ukraine)</i> .....	
	249

## Раздел 1.

### Теория и методология лингвориторической парадигмы

#### Part 1.

### Theory and methodology of Linguistic & Rhetorical Paradigm

#### Лингвориторическая методика дифференциации коллективной авторизации в англоязычном журнальном дискурсе

Андришина Екатерина Ивановна

Киевский национальный лингвистический университет, Украина  
03680, г. Киев, ул. Большая Васильковская, 73  
аспирант  
E-mail: kandri47@yandex.com

**Аннотация.** С опорой на риторический канон и способы убеждения в статье показано, что англоязычные журнальные тексты с коллективной авторизацией, идентифицирующей авторство, обладают его индивидуальными и институциональными чертами: сочетанием личностной и безличностной репрезентации автора, субъективной и объективной аргументации, непосредственного и опосредованного именованного эмоций и оценок.

**Ключевые слова:** авторизация, англоязычный журнальный дискурс, риторический канон, риторические способы убеждения.

УДК 81

#### Rhetorical procedure of differentiating collective authorization in English magazine discourse

Kateryna I. Andriishyna

Kiev National Linguistic University, Ukraine  
03680 Kiev, Velyka Vasylkivska Str., 73  
Postgraduate student  
E-mail: kandri47@yandex.com

**Abstract.** Drawing on the rhetorical canon and modes of persuasion the article shows that in English magazine texts collective authorization treated as authorship identification reveals its individual and institutional traits: combination of personal and non-personal author representation; subjective and objective argumentation; direct and indirect naming of emotions and values.

**Keywords:** authorization, English magazine discourse, rhetorical canon, rhetorical modes of persuasion.

UDC 81

**Введение.** Развитие медийного дискурса как совокупности процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия [Добросклонская 2006: 20] обуславливает изменения в понимании многих традиционных лингвистических явлений, среди которых и авторизация текста, имеющая различные толкования в зависимости от позиции исследователя.

**Материалы и методы.** Материалом исследования служат статьи из англоязычных журналов *Time*, *Newsweek*, *The Economist*, которые различаются видами авторизации публикуемых текстов. Для их дифференциации используем лингвориторические процедуры анализа в аспекте инвенции, диспозиции и элокуции.

**Обсуждение.** С точки зрения семантического синтаксиса авторизация определяется как обязательная характеристика предложения, которая указывает на автора, его констатации или оценки действительности [Золотова 1973: 263]. В исследованиях научного дискурса она трактуется как интегральная прагмасемантическая категория, идентифицирующая автора как языковую личность через отражение опредмеченных в семантике и структуре дискурса коммуникативно-прагматических, метакоммуникативных и оценочных компонентов содержания [Гнезdechko 2005: 5]. Риторическая авторизация рассматривается как прагматическая компонента текста, отражающая авторскую позицию и воздействие на позицию адресата [Сыроватская 2009: 10].

Приведенные определения дают основание рассматривать авторизацию как идентификацию автора любого произведения, в связи с чем это понятие оказывается особенно важным для дифференциации

авторства медийного текста, который зачастую создается несколькими участниками коммуникативного процесса, количество которых может достигать восьми [Fairclough 1995: 48]. При этом медийная авторизация, связанная с дифференциацией продуцентов текстов СМИ, предстает как континуум, включающий три основные разновидности адресанта: индивидуального, представленного отдельным автором [Добросклонская 2014: 12]; коллективного, включающего группу лиц, создающих текст на основе разделения труда [Рождественский 2006: 169]; институционального, когда несколько авторов «конструируют и поддерживают определенную социальную группу» [Renkema 2004: 253].

Медийная авторизация представлена в отдельных материалах, т.е. неподписанных новостных сообщениях или авторских аналитических статьях и в политике отдельных англоязычных журналов. Они отличаются тремя основными разновидностями медийной авторизации: индивидуальной, при именовании автора текста, характерной для американских новостных изданий *Time* и *Newsweek*; институциональной, поддерживаемой британским журналом *The Economist*, статьи в котором публикуются без указаний на авторов, а всю ответственность за предлагаемую информацию несет издание; коллективной, распространенной в журнале *Time*, когда под опубликованным материалом подписывается группа авторов. В последнем случае принадлежность лиц к коллективу определяется согласно четырем критериям: вклад в основную концепцию статьи, сбор и анализ материала, окончательное утверждение текста, а также ответственность за достоверность информации [Wager 2007: 64]. Среди создателей текста выделяется ответственный, поддерживающий связь коллектива с редакцией во время работы над рукописью, контролирующий процесс публикации и, как правило, гарантирующий, что все административные требования надлежащим образом выполнены [Wager 2007: 65].

Становление медийной авторизации требует создания методик ее изучения, чем обусловлено наше обращение к риторике как искусству убеждения, которое состоит в попытке одного человека повлиять на другого с помощью слов [Leith 2012: 1]. Соответственно, для анализа различных видов авторизации привлекаем риторическую методологию, которая воссоздает «интегральную программу трансформации мысли в слово» [Безменова 1991: 43]. Из классического античного канона, состоящего из инвенции (отбор аргументов), диспозиции (размещение), элокуции (отбор языковых средств и тропов), запоминания и представления [Безменова 1991: 22], наибольшее видоизменение в медийную эпоху претерпели две последние части. В результате развития технических средств они слились в одну – перформативную – стадию текстопостроения [Потапенко 2013: 276], которая, в свою очередь, трансформировалась в медийный дискурс.

Согласно риторическому канону, включающему инвенцию, диспозицию, элокуцию, формируем лингвориторическую методику выявления в англоязычном журнальном тексте характеристик коллективной авторизации в инвентивном, диспозиционном и элокутивном аспектах.

На инвентивном этапе, представляющем анализ темы с ее дальнейшей субкатегоризацией на основе селективной решетки данных как набора «общих мест» [Vorozhbitova 2010: 183], устанавливаем тематику статей через соотношение заголовка, который выражает тему или тематический элемент (topic) текста [Дейк 2000: 236], с ключевыми словами, передающими содержание и главную идею любого произведения [Вежбицкая 2001: 35].

В отличие от инвентивного этапа, на котором разновидности авторизации не проявляются, на стадии диспозиции коллективная авторизация отражена в последовательности размещения материала с учетом двух видов изложения, характерных для авторского и институционального стиля: аргументативно-риторического и нарративного. Аргументативно-риторический стиль изложения, свойственный статьям с индивидуальной авторизацией, включает секции вступления (exordium), наррации (narration), размышления автора (division), доказательства (proof), опровержения (refutation) и заключения (peroration) [Leith 2012: 82]. Нарративная структура новостного дискурса, соответствующая статьям с институциональной авторизацией, проявляется в независимом от авторской позиции делении материала на следующие текстовые блоки: вступление, главное и предшествующее события, контекст и комментарии [Дейк 2000: 264].

Элокутивный этап выявления коллективной авторизации в англоязычных журнальных статьях предполагает учет связи языковых единиц с этосом, т.е. авторской саморепрезентацией, логосом как аргументацией и пафосом, предполагающим эмоциональное влияние [Vorozhbitova 2010: 185].

Продemonстрируем применение предложенной методики выявления черт коллективной авторизации на примере статьи под названием *Ties that bind. New questions about the Clintons, both in and out of office* (Time 16.03.2015, 20). Ее ответственным автором является Майкл Шерер (Michael Scherer), обозначенный в начале статьи после заглавия, а соавторы – Sam Frizell, Pratheek Rebala, Haley Sweetland Edwards – названы в конце статьи.

На первом – инвентивном – этапе устанавливаем тему статьи с целью дальнейшей дифференциации характеристик коллективной авторизации в аспектах диспозиции и элокуции. Соотношение ключевых слов *ties* «связи», *bind* «связывать», *Clintons* «Клинтоны» в названии *Ties that bind. New questions about the Clintons, both in and out of office* и в тексте дает основания для вывода, что темой статьи является анализ связей семейства Клинтон (Clintons' ties).

В аспекте диспозиции выявляем проявление коллективной авторизации в последовательности – нарративной и аргументативной – изложения содержания. Нарративная часть, до дискурсивного маркера *in short*, употребленного в начале третьего абзаца, имеет структуру новостного текста, независимую от автора, т.е. состоит из вступления, блоков главного события, контекста и комментариев. А организация второй части подчиняется аргументативно-риторической структуре аналитического текста: она состоит из блока наррации и заключения.

Вступительный блок статьи и одновременно первой – нарративной – части подчиняется институциональному способу подачи информации, о чем свидетельствует отсутствие указаний на автора при представлении главного героя статьи – фонда Клинтонов («*Clinton Foundation*»). В этом же русле указания на автора отсутствуют и в следующих текстовых блоках: главного события, при сообщении о связи фонда Клинтонов с коммерческими организациями (*Clinton presented the concept as a philanthropic effort more than a business. Over the coming years, as Delos Living rebranded luxury properties, the company also gave between \$500,000 and \$1 million to the Clinton Foundation*); контекста, представленного тезисом о том, что фонд Клинтонов не является обыкновенной благотворительной организацией (*[...] the Bill, Hillary and Chelsea Clinton Foundation is not a normal charity*), комментариев, содержащих цитату Билла Клинтон о взаимодействии фонда с различными коммерческими организациями: *This is a really cool commitment [...]. Not just a green-building standard [...]*.

Текстовый блок наррации, открывающий вторую часть статьи, передает индивидуальную точку зрения автора на события, связанные с деятельностью фонда Клинтонов, в чем проявляется индивидуальная авторизация: журналист высказывает свою поддержку благотворителям, напр., *Promoting donors [...] as current and former federal officials*; использование фонда для укрепления связей семьи (Клинтон), напр., *[...] the Clinton Foundation leans heavily for its funding on the family's web of connection*. Заключительная часть анализируемой статьи и ее второй – аргументативной – части подытоживает авторскую мысль, что свойственно материалам с индивидуальной авторизацией: Фонд Клинтонов – не просто благотворительная организация, а нечто большее, что подтверждается поддержкой коммерческих фирм предвыборной кампании Хиллари Клинтон 2016 года: *[...] the firm (Delos Living) has been helping Hillary Clinton's staff find New York-area office space for the 2016 race*.

С диспозицией оказывается связанным логос, направленный на формулирование определенного тезиса, истинность которого доказывается аргументами как системой логических высказываний [Encyclopedia of Rhetoric 2006: 484]. Главный тезис анализируемой статьи, представленный в блоке контекста нарративной части, формируется в виде категорического суждения о том, что фонд Клинтонов не является обычной благотворительной организацией, выраженного высказыванием «*the Bill, Hillary and Chelsea Clinton Foundation is not a normal charity*». Оно доказывается аргументами из блока главного события нарративной части и блока наррации аргументативной части статьи. В части текста, структурированной по аналогии с новостным дискурсом, аргумент о внедрении Биллом Клинтоном проекта, который финансируется благотворителями и друзьями фонда (*He (Bill Clinton) was about to pitch the group to a global audience, touting a for-profit enterprise funded and advised by his donors and friends*), подан без авторской оценки, в чем проявляется институциональная авторизация. В аргументативной части тезис статьи доказывается аргументами с субъективно-авторским толкованием деятельности фонда Клинтонов: укрепление семейных связей именитого семейства как главная цель этой организации: *Lacking the deep pockets of other global philanthropies [...] the Clinton Foundation leans heavily for its funding on the family's web of connection*; получение пожертвований благотворителей, ищущих расположения правительства США, что свойственно индивидуальной авторизации: *During her (Hillary Clinton) time as a Secretary of State, the foundation accepted donations from American corporations and foreign countries that were seeking the favour of the U.S. government*.

При рассмотрении в элокутивном аспекте роли языковых единиц в отражении коллективной авторизации устанавливаем, что авторский этос в анализируемой статье отражен в отстраненной форме, что свойственно журнальным текстам с институциональной авторизацией. На эту отстраненность указывают существительные, представляющие группы людей, напр., *donors, friends, people, advisers, democrats, republicans, businessmen, investors, spokesmen*, и учреждения, напр., *company, firm, foundation, corporation, country*.

Авторская отстраненность акцентируется отсутствием единиц, обозначающих источники информации, т.е. авторство различных утверждений. Взамен употребляются вопросительное местоимение *who* «кто», глагольные формы в страдательном залоге, напр., *Who did not want to be named*; абстрактные существительные в позиции подлежащего, напр., *The idea was to create a new proprietary wellness standard for*.

В аспекте пафоса коллективная авторизация представлена в статье личностно-отрицательными оценочными единицами, которые отражают авторское отношение к сообщаемому с точки зрения ценностей отрицательного характера [Вольф 1985: 5] и в большей степени характерны для статей с индивидуальной авторизацией, т.к. передают авторское начало. Негативное отношение автора к фонду Клинтонов отражается в анализируемой статье словосочетанием *not a normal charity*, прилагательным *dark* и отрицательным местоимением *nobody*. В словосочетании *nota normal charity* «ненормальная

благотворительность» прилагательное *normal* со значением «нормальный» и отрицательная частица *not*, указывающая на отклонение от нормы на оценочной шкале [Вольф 1985: 47], представляют фонд как необычный, т.е. со скрытыми мотивами, напр., [...] *the Bill, Hillary and Chelsea Clinton Foundation is not a normal charity*. В словосочетании *dark part* семантика прилагательного *dark* со значением «темный» оценивает мир Клинтон как что-то плохое, напр., *There is this whole dark part of the Clinton world [...]*. Негативная авторская оценка деятельности Клинтон подчеркивается отрицательным местоимением *nobody* «никто», которое указывает на отсутствие у известной американской четы сторонников: [...] *and nobody wants it (Clinton world) to come back*.

**Заключение.** Риторическая методика установления черт коллективной авторизации в англоязычных журнальных статьях позволила выявить взаимодействие двух способов представления автора: индивидуального и институционального. В аспекте диспозиции коллективная авторизация отражена во взаимодействии двух композиционных структур: аргументативно-риторической, присущей аналитическим статьям с индивидуальной авторизацией, и нарративной, свойственной новостным текстам как продуктам институциональной авторизации. В аспекте элокуции языковые сигналы проявления коллективной авторизации дифференцируются через способы воздействия. В ракурсе *логоса* статьи с коллективной авторизацией характеризуются взаимодействием тезиса с аргументами двух видов: отстраненными, присущими статьям с институциональной авторизацией, и субъективными, свойственными индивидуально-авторским статьям. В аспекте *эмоса* коллективная авторизация отражена существительными во множественном числе, которые обозначают группы людей и учреждения, абстрактными существительными и страдательным залогом глагола. Отличительной чертой коллективной авторизации с позиций *нафоса* является тенденция к непосредственному, т.е. прямому авторскому оцениванию содержания, отражающему негативное отношение к описываемым событиям единицами с семантикой отрицательной оценки.

#### Библиография

- Безменова Н.А. Очерки по теории и истории риторики. – М.: Наука, 1991. – 215 с.
- Вежицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
- Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. – М.: Наука, 1985. – 224 с.
- Гнезdechko O.H. Авторизация научного дискурса: коммуникативно-прагматический аспект (на материале англоязычных статей современных европейских и американских лингвистов): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Киевск. нац. лингв. ун-т. – К., 2005. – 20 с.
- Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. – Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
- Добросклонская Т.Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2006. – № 2. – С. 20–33.
- Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: вчера, сегодня, завтра // Актуальные проблемы современной медиалингвистики и медиакритики в России и за рубежом. Международный научный семинар. – Белгород, НИУ «БелГУ», 2–3 апреля 2014 г. – С. 8–17.
- Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. – М.: Наука, 1973. – 351 с.
- Потапенко С.І. Когнітивна риторика ефекту: в пошуках методу (на матеріалі інавгураційних звернень американських президентів Дж. Кеннеді і Дж. Буша) // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія. – 2012. – Т. 15, № 2. – С. 131–140.
- Потапенко С.І. Когнитивная риторика англоязычного медиадискурса: стратегии структурирования новостных текстов // Теоретическая и дидактическая филология. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вып. 16. – С. 275–285.
- Рождественский Ю.В. Теория риторики: учеб. пособие под ред. В.И. Аннушкина. – 4-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 512 с.
- Сыроватская Н.С. Риторическая авторизация и формы ее выражения в журналистских текстах аналитического типа (на материале современного немецкого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Санкт-Петербург, 2009. – 20 с.
- Encyclopedia of Rhetoric / ed. Th. O. Sloane. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 837 p.
- Fairclough N. Media Discourse. – L., etc.: Arnold, 1995. – 214 p.
- Leith S. You Talkin' to me? Rhetoric from Aristotle to Obama. – L.: Profile Books, 2012. – 296 p.
- Renkema J. Introduction to Discourse Studies. – Amsterdam, Phil.: Benjamins, 2004. – 363 p.
- Vorozhbitova A. A. Lingual rhetoric paradigm as integrative research prism in philological science // European Researcher. – 2010. – Vol. 2, No 1. – P. 183–190.
- Wager E. Recognition, reward and responsibility: why the authorship of scientific papers matter. – Maturitas, 2009. – P. 109–120.

## Дискурсивный маркер *you know* как сигнал об изменении темы

Бажура Татьяна Анатольевна

Киевский национальный лингвистический университет, Украина  
03680, г. Киев, ул. Большая Васильковская, 73  
аспирант  
E-mail: fortetiana@gmail.com

**Аннотация.** В диалогическом общении дискурсивный маркер *you know* («вы знаете») функционирует как сигнал об изменении топика. За счет этого он привлекает внимание адресата, побуждает его к общей речевой интеракции и сокращает дистанцию между коммуникантами. Дискурсивный маркер *you know* участвует в создании благоприятных условий общения ради достижения определенных коммуникативных целей.

**Ключевые слова:** дискурсивный маркер, тема, диалогическая интеракция.

УДК 81`42.111

## Discourse marker *you know* as a signal of topic shift

Tatiana A. Bazhura

Kiev National Linguistic University, Ukraine  
03680 Kiev, Velyka Vasylkivska Str., 73  
Postgraduate student  
E-mail: fortetiana@gmail.com

**Abstract.** In dialogic interaction the discourse marker *you know* functions as a signal of topic shift. Due to this it draws the addressee's attention, encourages him/her to common speech interaction and reduces the distance between the participants. The discourse marker *you know* takes part in the creation of favorable dialogue conditions to achieve certain communicative purposes.

**Keywords:** discourse marker, topic, dialogic interaction.

UDC 81`42.111

**Введение.** На сегодняшний день широко распространены исследования по дискурсивному взаимодействию. В связи с этим появилась необходимость уделить особое внимание дискурсивным маркерам, коммуникативно-прагматические особенности которых пока не получили всестороннего лингвистического объяснения.

**Материалы и методы.** Материалом исследования служит дискурсивный маркер *you know* («вы знаете») в контексте обиходного разговора, полученного методикой сплошной выборки из сценариев современных англоязычных художественных фильмов с использованием коммуникативно-функционального метода для определения роли дискурсивного маркера *you know* в конкретной коммуникативной ситуации.

**Обсуждение.** В середине прошлого века дискурсивные маркеры (далее – ДМ) считались паразитическими элементами языка, пустыми словами, засоряющими язык, так называемый «словесный мусор» ('verbal garbage') [Schourup 1985; Schiffrin 1988; Stubbe, Holmes 1995]. Традиционно считается, что ДМ – это идиоматические выражения или клише [Quirk et al. 1972: 635], стереотипные заместители речевых пауз ('pause-fillers') [Östman 1981: 9], маркеры хезитации [Zienkowski J. et al. 2011: 227; Левицкий 1998: 288], вводные слова или конструкции [Quirk et al. 1972: 862].

В данной работе мы рассматриваем функционирование ДМ *you know* в свойственной ему функции, сигнализирующей об изменении фокуса внимания и интенций продуцента дискурса.

Вслед за В.Д. Девкиным [Девкин 1981: 5] мы понимаем диалогическое общение как форму социального контакта, при котором происходит обмен высказываниями. Основой формирования диалога является потребность человека в коммуникации с окружающими, в обмене мнениями, в самовыражении и самоутверждении, в воздействии на других и достижении своих целей. Реплики диалога объединены общей темой разговора, быстро чередуются и порождают друг друга, в результате, они взаимозависимы и тесно связаны содержательно и структурно.

Адресант является одновременно носителем выбора, намерений и решений, направляющим разговор в нужное русло. Из всей информации, которой владеет автор сообщения, он выбирает уместную в данной ситуации и адресует ее интерактанту, чтобы получить желаемые результаты общения. Информация, которую он считает неуместной, замалчивается, не озвучивается. Адресант мысленно ставит себя на место адресата, пытаясь почувствовать, как его высказывание воспринимается собеседником в данном контексте, и предугадать, на каком этапе следует ввести дополнительные

речевые средства для акцентирования особенно важной части информации с целью избежать нежелательной интерпретации сообщения. Адресант равнодушен к восприятию адресатом продуцируемой им реплики. Чтобы сохранить форму двухстороннего взаимодействия, адресант прибегает к регулярному подчеркиванию значимой роли адресата. В этом процессе помогает ДМ *you know*, который апеллирует к адресату с целью подчеркнуть наличие общего фонда знаний, является средством демонстрации заинтересованности в адресате и поддерживает дружественный настрой общения в силу солидаризирующей природы данного языкового знака.

При изменении темы сообщения возникает дополнительная потребность в привлечении внимания адресата. Новая порция информации может быть не воспринята адресатом, поскольку ему нужно потратить определенное время и усилия на поиск логической связи между предыдущим старым и последующим новым высказыванием [ван Дейк, Кинч 1988: 175; Макаров 2003: 132; Почепцов 2001: 242; Pinker 2003: 228; Zienkowski et al. 2011: 230]. Наше исследование показывает, что ДМ *you know* теряет семантику апелляции к знаниям адресата и служит связующим звеном между старой и новой темами. В случае смены темы разговора ДМ *you know* помогает акцентировать его внимание на части высказывания, где происходит переход к новой теме, связанной/не связанной с предыдущей. ДМ *you know* используется, чтобы предотвратить ситуацию, в которой новая информация может быть ущербно воспринята или вообще не воспринята адресатом. Чтобы скачок к новой теме не был резким, адресант предупреждает адресата с помощью ДМ, что именно здесь следует обратить внимание на последующую информацию. В таком случае ДМ *you know* находится на границе тема-рематического членения высказывания [Чхетиани 1987: 95].

Объединение старой и вводимой новой темы продемонстрировано в приведенном ниже примере:

(1) *Edward: If you could possibly return this to FRED'S for me, please.*

*Barney: Yes, of course. May I, sir?*

*Edward: Of course, please.*

*Barney: It must be difficult to let go of something so beautiful... You know, Darryl also drove Miss Vivian home yesterday (Edward doesn't answer, but his face indicates he has taken the information in)... I'll take care of it.*

*Edward: Thank you, Mr. Thompson (Pretty Woman, 1990, 1:53:02).*

В предложенном примере наблюдаем случай введения в тему разговора дополнительного комментария, который содержательно отличается от основной темы. Очевидно, что Барни считает необходимым сообщить Эдварду важную для него информацию перед окончательным отъездом из отеля. ДМ *you know* используется в начале сообщения-комментария, поскольку он извещает адресата о необходимости обратить внимание на следующие слова, которые, по мнению адресанта, будут чрезвычайно информативными и могут помочь в сложившейся ситуации. Таким образом, ДМ *you know* является связующим компонентом предыдущей и новой темы. Его основная задача – предупредить адресата о некоторых изменениях в ходе их общения, о новых интенциях адресанта за счет заблаговременного привлечения внимания собеседника.

Стоит заметить, что в данном примере ДМ *you know* также играет роль речевого средства, которое сокращает дистанцию между собеседниками. По сюжету фильма, несмотря на формально-различные статусы служащего Барни и клиента Эдварда, между ними сформировались дружественные отношения. В данном примере мы наблюдаем разговор, где Барни решает сообщить постояльцу отеля конфиденциальную информацию, касающуюся его близкой знакомой. ДМ *you know* сигнализирует, что реплика-комментарий имеет чисто неформальные основания.

Рассмотрим следующий пример, в котором адресант прибегает к изменению темы, чтобы дополнительно информировать адресата, при этом не преследуя цели ему помочь:

(2) *William: Hey, Chetty. Pretty good effort on the, uh, Quidditch field yesterday, huh?*

*Chetty: It was a game throwing balls, and you lost.*

*William: Yeah, but we really rallied the second half, I think. Uh, kind of a spiritual victory for us.*

*Chetty: Well, perhaps you'll land a spiritual job. You know, Mr. McMahon, the admissions committee was split on you; you made it by one vote. That deciding member thought you showed promise (The Internship, 2013, 1:01:30).*

Здесь адресант пытается унижить адресата, который ему несимпатичен. Кооперация не является целью их разговора, поэтому адресант игнорирует фактор вежливости. Он решает изменить тему общения, переводя ее в иронически-саркастическое русло, чтобы подчеркнуть свой более высокий статус. ДМ *you know* находится на границе между ответом-шуткой на предыдущее утверждение и нововведенной информацией, которая была неизвестна адресату ранее. ДМ *you know* сообщает адресату о том, что стоит обратить внимание на новую идею, поскольку, вероятнее всего, она его заинтересует.

Пример (2) подтверждает мысль, что без учета фактора адресата автор сообщения не может достичь предполагаемого перлокутивного эффекта. ДМ *you know* используется также как сигнал введения новой идеи, которая заслуживает, чтобы на нее обратил внимание собеседник. Например:

(3) *Holly: They won't do anything not till 8 a. m. tomorrow.*

*Messer: Okay. Okay. I'm sure that she's fine. You know, why don't we sleep here tonight? That way we're here if they call early. All right?*

*Holly: Okay (Life as We Know It, 2010, 21:56).*

В примере (3) ДМ *you know* направлен на активизацию внимания адресата, поскольку адресанту необходимо передать внезапно возникшую мысль, неизвестную информацию, предложить еще не рассмотренный план дальнейших действий коммуникантов. Адресант спрашивает мнение собеседника, а десемантизированный ДМ *you know*, чисто как контактоустанавливающий элемент, помогает ввести запрос информации.

Если в примерах (1), (2) мы наблюдаем сочетание кардинально разных по содержанию тем, то пример (3) демонстрирует, как общая тема разговора связана с появлением новой идеи. ДМ *you know* равноправно функционирует в обоих случаях. Специфика темы не влияет на применение ДМ *you know*. Он, наоборот, усиливает эффект новой темы.

Смысл использования ДМ *you know* можно понять, проанализировав развертывание текстовой последовательности с вкраплением ДМ, что определяется не только намерениями адресанта, знаниями обоих участников диалогического общения, но и ситуацией в целом, ведь дискурсивное продуцирование организуется и ограничивается внешними факторами.

Несмотря на то, что дословный перевод словосочетания *you know* означает «вы знаете», исходя из предыдущих примеров с использованием данного ДМ, делаем вывод, что адресант убежден, что адресат никак не может владеть информацией, которая выносится на обсуждение. Адресант как продуцент высказывания, несомненно, ориентируется на адресата, сигнализирует о новых намерениях, пытается сделать свою реплику максимально понятной и легкой для восприятия. ДМ *you know* помогает ему за счет так называемого «призыва к сотрудничеству» (в терминах Я. Остмана) [Ostman 1981: 18]. Основным принципом такого сотрудничества является факт, что общие знания объединяют коммуникантов. На практике наблюдаем уверенность/предположение адресанта, что то, о чем идет речь, уже известно собеседнику, то есть за счет ДМ *you know* адресант призывает признать его реплику близкой адресату. В случаях, когда адресату неизвестна информация, автор сообщения предлагает поверить ему на слово, чтобы создать условия для беспрепятственного продолжения интеракции. Такое использование ДМ *you know* как солидаризирующего знака помогает поставить собеседников на одном уровне, предотвратить конфронтацию между ними, сделать общение успешным и достичь коммуникативной цели.

**Заключение.** Поскольку диалог является согласованным двухсторонним процессом коммуникативного взаимодействия, то во время продуцирования реплики адресант ориентирован на адресата. В случаях изменения темы высказывания ДМ *you know*, словно мостик, помогает перейти от предыдущей темы к новой с наименьшими затратами умственных усилий собеседника. С помощью ДМ *you know* адресант создает необходимые условия для успешного общения за счет привлечения внимания адресата к новой теме и производит на собеседника впечатление внимательного коммуниканта, которому небезразлично мнение собеседника по обсуждаемой теме.

#### Библиография

- Девкин В.Д. Диалог. Немецкая разговорная речь в сопоставлении с русской: Учеб. пособие (для ин-тов и ф-тов иностр. языков). – М.: Высш. школа, 1981. – 160 с.
- Дейк ван Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка: Пер. с англ./Сост., ред., вступ. ст. В.В. Петрова и В.И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1988. – С. 153–211.
- Левицкий А.Э. Функциональные подходы к классификации единиц современного английского языка: Монография. – К.: АСА, 1998. – 362 с.
- Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Рефл-бук, 2001. – 656 с.
- Чхетиани Т.Д. Лингвистические аспекты фатической метакоммуникации (на материале английского языка): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – К., 1987. – 203 с.
- Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Grammar of Contemporary English. – London: Longman, 1972. – 922 p.
- Zienkowski J., Östman J., Verschueren J. Discursive Pragmatics // Handbook of Pragmatics Highlights. – Amsterdam: Benjamins, 2011. – Vol. 8. – 307 p.
- Grosz B., Sidner C. Attention, Intention, and the Structure of Discourse // Computational Linguistics. – Cambridge: Association for Computational Linguistics, 1986. – Vol. 12. – No. 3. – P. 175 – 204.
- Östman J.-O. You Know: A Discourse Functional Approach // Pragmatics and Beyond. – Amsterdam: Benjamins, 1981. – 91 p.
- Pinker S. The Language Instinct. – London: Penguin, 2003. – 496 p.
- Schiffrin D. Discourse Markers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 364 p.
- Schourup L. Discourse Markers: Tutorial Overview // Lingua. – Amsterdam: Elsevier, 1999. – Vol. 107. – P. 227–265.
- Stubbe M., Holmes J. You Know, Eh and other “Exasperating Expressions”: An Analysis of Social and Stylistic Variation in the Use of Pragmatic Devices in a Sample of New Zealand English // Language and Communication – Amsterdam: Elsevier, 1995. – Vol. 15. – No. 1. – P. 63–88.

## Контекстный катализ и смыслопорождающий потенциал дискурса

Борботько Владимир Григорьевич

Сочинский государственный университет, Россия  
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а  
доктор филологических наук, профессор  
E-mail: swolh@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие контекстного катализа как одной из процедур дискурсивной рефлексии и его семантические функции: актуализующая, смыслонейтрализующая и смыслопорождающая; смыслопорождение реализуется как порождение новых оппозиций и новых единиц в микросистеме дискурса, которые в дальнейшем могут стать частью языковой системы.

**Ключевые слова:** синергетика, контекст, катализ, системная значимость, оппозиция, смыслопорождение, идиоconcept.

УДК 81

## Contextual catalysis and discursive generation of meaning

Vladimir G. Borbot'ko

Sochi State University, Russia  
354000 Sochi, Sovietskaya Str., 26a  
Doctor of Sciences (Philology), Professor  
E-mail: swolh@yandex.ru

**Abstract.** The article explores the notion of contextual catalysis as a procedure of discursive introspection and its semantic functions: actualizing, sense neutralizing and sense generating. It is found that sense generation is implemented in the production of new oppositions and new units which may become elements of the language system.

**Keywords:** synergetics, context, catalysis, system value, opposition, sense generation, idioconcept.

UDC 81

**Введение.** Основоположник общего языкознания В. фон Гумбольдт уверенно связывает происхождение языка со становлением самосознания у человека и с развитием рефлексии: «Язык начинается непосредственно и одновременно с первым актом рефлексии» [Гумбольдт 1984: 301]. Далее «человек не столько строит язык, сколько с неким радостным удивлением обнаруживает его самостоятельно развивающимся» [Гумбольдт 1984: 246]. По В. Гумбольдту, «языки возникли не по произволу и не по договору, но вышли из тайников человеческой природы и являются саморегулируемыми и развивающимися звуковыми стихиями» [Там же: 324]. Эти слова Гумбольдта предвосхитили идеи синергетики более чем за полтора века до их научного оформления. Определяя язык как не статичное образование («эргон»), но как динамическую сущность («энергию»), Гумбольдт вплотную подошел к современному пониманию языка именно как синергетического феномена, представляющего собой сложную систему, обладающую свойством самоорганизации. Во всякой саморазвивающейся системе необходимым образом возникают синергетические эффекты – результаты совместного действия совокупности различных сил.

Самоорганизация означает самопроизвольное усложнение структуры данной системы при медленном и плавном изменении ее параметров [Чернавский 1990: 11]. Самоорганизация происходит сама собой, без видимых причин и внешнего вмешательства. В современном естествознании самоорганизация рассматривается как одно из основных свойств движущейся материи и включает все процессы самоструктурирования, саморегуляции, самовоспроизведения [Луковкин 2006: 64].

При этом, как отмечается в работах по синергетике, для всякой саморазвивающейся системы характерны *каталитические* процессы.

Понятие катализа появилось в сфере химических наук, где оно означает избирательное воздействие на химическую реакцию некоторого *катализатора* – вещества, которое провоцирует реакцию, но само остается неизменным. По влиянию на скорость реакции различается положительный катализ (ускоритель реакции) и отрицательный катализ (замедлитель, ингибитор реакции). Отрицательный катализ способствует структурной стабилизации системы.

Случай, когда катализатором является один из продуктов реакции или ее исходных веществ, называют *автокатализом*. Автокатализ лежит в основе самовоспроизводства – авторепродукции, репликации, размножения, характерного для живых объектов, но, как отмечает Д.С. Чернавский, способность к автокатализу имеет место и в неживых системах, в частности, во многих химических

реакциях [Чернавский 1990: 30], и, что для нас особенно важно, эффект авторепродукции имеет место в становлении языка [Чернавский 1990: 31].

Каталитические процессы проявляют себя и на уровне самозарождения системы и ее компонентов (автокатализ), и в поддержании ее стабильности – саморегуляции на уровне функционирования, и в аспекте развития, где система способна приобретать новые свойства. Таким образом, каталитические процессы – это одна из существенных характеристик саморазвивающихся систем, к которым относится и язык. Саморазвитие языка в большой мере обусловлено взаимодействием его единиц с контекстом, под которым понимается прежде всего лингвистическое окружение данной единицы, а в широком смысле – и те ситуативные условия, в которых она употребляется.

**Материалы и методы исследования.** Статья носит преимущественно теоретический характер. Отдельные положения иллюстрируются материалами научных текстов из сферы психолингвистики, в метаязыке которых наблюдается, в частности, обращение к понятию контекста. В ходе исследований применялись главным образом методы системных оппозиций, дистрибутивного и концептуального анализа.

**Обсуждение.** Язык как система, моделирующая когнитивную основу коммуникации и саму коммуникацию, относится к открытым саморегулирующимся и саморазвивающимся системам, в которых необходимым образом возникают синергетические эффекты, в том числе и каталитический эффект, наблюдаемый в дискурсе.

Метафора «катализатора» как активатора процессов развития языка постепенно проникает в публицистику и научный дискурс, в том числе в филологические работы. В частности, у Р.А. Будагова читаем: «...Возникнув на общенародной основе, литературный язык впоследствии выступает в функции *катализатора* дальнейшего движения всех языковых стилей» [Будагов 1971: 20]. Или у Н.А. Слюсаревой: «...Мысль о социальном характере языка бесспорно сложилась у Соссюра под влиянием идей У. Уитнея, а теории французских социологов сыграли роль своеобразных *катализаторов*, которые не только ускорили, но и, так сказать, видоизменили «реакцию» [Слюсарева 1972: 184].

О каталитических моментах, возникающих в речи, писал Б.М. Гаспаров: «Выражения-тропы, рассчитанные на ярко и свежо ощущаемое наложение разных образов, играют, разумеется, огромную роль в поэтической речи. Немаловажно их присутствие и в обиходном языке, в качестве *катализаторов* всевозможных игровых, каламбурных, эмфатических эффектов» [Гаспаров 1996: 264].

Итак, катализатором смысла для контекста может служить некоторое слово, употребленное в нем необычным образом. Во многих случаях в качестве катализатора выступает сам дискурсивный контекст, изменяющий системный смысл входящих в него единиц. Таким образом, можно различать два типа катализа: «энкатализ», когда языковая единица оказывает катализирующее воздействие на семантику контекста, и «эпикатализ», когда контекст становится катализатором смысла языковой единицы.

Понятие катализа, введенное в лингвистику Луи Ельмслевом, вновь и вновь появляется в современных работах. Так, у Е.Ф. Серебренниковой катализ – это, главным образом, «домысливание, дочувствование на основе восприятия и осмысления представленного знака» [Серебренникова 2014]. В глоссематической теории Л. Ельмслева процедура катализа – это восполнение текста путем *интерполяции* (вставления) опущенных или подразумеваемых элементов, превращение имплицитных смыслов в эксплицитные [Ельмслев 1960: 348–351]. По сути, основания для такой интерполяции имеются в семантике контекста, где катализатором служит сама контекстная матрица, подсказывающая недостающие, невыраженные смыслы, сопряженные с данным текстом, и соответствующие им формы. Эти и другие контекстно-сопряженные явления описываются в работе Г.В. Колшанского «Контекстная семантика», где он пишет, что «роль контекста настолько всемогуща, что он может даже творить значение слова, неизвестного, скажем, читателю, но создаваемого (и зачастую ложно) контекстными условиями». Контекст способен не только помогать выбирать действительные значения из множества словарных значений языковой единицы, но и воздействовать на образование нового значения слова только по словесному окружению без обращения к действительному значению — к номинации, к денотату слова. Контекст выступает и в качестве необходимого условия для семантизации метафоры, а также для индивидуального словоупотребления и индивидуального словотворчества [Колшанский 1980: 102–104].

Именно контекстный катализ (эпикатализ) может нам подсказать более подходящую форму словоупотребления взамен неудачной и подсказать форму единицы, вообще отсутствующей в тексте. Это каталитическое свойство контекста и было использовано Луи Ельмслевом, определившим в своей глоссематике процедуру катализа как интерполяцию некоторой единицы, недоступной непосредственному восприятию [Ельмслев 1960: 348].

Н.С. Трубецкой, выделивший различные классы системных оппозиций, описал и систематизировал случаи *нейтрализации* оппозиций между фонемами, которые происходят в речевых контекстах [Трубецкой 2000]. Нейтрализация оппозиции, как выяснилось, имеет место не только на уровне фонем, но действует и по отношению к единицам других уровней языка. Нейтрализация оппозиции может приводить к совпадению значимостей двух единиц и в итоге к их слиянию в языковом сознании и в системе.

Но следует обратить внимание также на факты контекстного *порождения оппозиций*, что приводит к сотворению новой языковой единицы и в дальнейшем к обогащению лексической системы языка.

В динамике развития языка нейтрализация оппозиций между его единицами может привести (в пределе) к исчезновению одной из единиц, а каталитическое порождение новой оппозиции в дискурсе может результироваться появлением новой единицы, сначала в речевой практике, а затем и в системе языка, где она фиксируется, приобретая регулярную воспроизводимость.

Итак, контекстный катализ не только подсказывает нам формы, уместные в данном контексте, но и творит новые, преобразуя смыслы существующих единиц. В этом отношении интересно синонимичное автокатализу понятие *автопоэзиса* (греч. – самосотворение), которое, как об этом пишет С.Б. Луковкин, используется исследователями процессов самоорганизации применительно к живым системам [Луковкин 2006: 67].

Катализ мы рассматриваем как особый режим рефлексивной деятельности языкового сознания, который можно поставить в один ряд с привычными процедурами анализа и синтеза [см. Борботько 2006: 194].

С процессами катализа следует связывать не только контекстную актуализацию системных смыслов, но и генезис смыслов и значений, и обогащение системного семантического потенциала языка. Согласно положению выдающегося психолингвиста А.А. Брудного, слово может существовать в двух семантических состояниях. В системном состоянии слово находится вне ситуации употребления; при этом сетка интравербальных отношений как бы очерчивает границы возможного употребления слова – его семантический потенциал, его «системное значение» [Брудный 1971: 19].

Отметим, что системный семантический потенциал слова есть по сути своей его «аксиокластер», то есть его системная ценность, значимость как санкционированная социумом вся совокупность значений и функций данного слова.

В процессе общения, как об этом говорит А.А. Брудный, слово переходит из системного семантического состояния в ситуативное, где его семантический потенциал может быть актуализован в виде использования одного из значений. Но, как показывает А.А. Брудный, одни и те же семантические элементы могут быть в одних языках заданы системно, в других же они создаются ситуативно, через посредство контекста. В одном случае достаточно простой актуализации одного из системных значений, в другом то же значение создается *лишь в контексте* через комбинаторное взаимодействие его компонентов. Это хорошо выявляется в переводе с одного языка на другой, где многие лингвокультурные лакуны компенсируются посредством лексической комбинаторики [Брудный 1971: 20].

Например, французское слово *placard* является лексической лакуной для русского языка, и его основное, наиболее распространенное значение переводится перифрастическим словосочетанием. В значимость слова *placard* входит серия разных значений: 1) «стенной встроенный шкаф», 2) «объявление, афиша», 3) «гранка в типографии», 4) «пасквиль, подстрекательское воззвание» (расклеиваемое на стенах), 5) «толстый, густой слой», 6) «бляшка», 7) «грудная клетка», 8) «тюрьма». Главное и наиболее распространенное значение (1) передается в русском переводе комбинаторикой слов: «встроенный стенной шкаф».

Каталитические процессы в научной метарефлексии можно проиллюстрировать на примере научного дискурса, в котором используется понятие контекста. Так, в итоговой работе А.А. Леонтьева «Деятельный ум» [Леонтьев 2001], наблюдается более сорока употреблений слова «контекст» применительно к произведениям и концепциям самых разных ученых. Приведем некоторые примеры из указанной книги (курсив везде наш. – В.Б.):

(1) «...мы попытались вписать данную книгу не только в *контекст* психологической теории, но и в *контекст* истории психологии и гуманитарного знания вообще» [Леонтьев 2001: 4].

(2) «Кратил анализирует лишь одну сторону вопроса – отношение вещи к имени, полностью игнорируя социальный *контекст* именованья» [Там же: 10].

(3) «Другим стойкам они не свойственны, да и здесь явно произвольно вырваны из общего категориального *контекста*» [Там же: 19].

(4) «Чтобы ясно представить себе историко-философский *контекст*, в котором возникли и развивались средневековые семантические теории, необходимо учесть два основных момента...» [Там же].

(5) «Привычные нам из «школьного» марксизма формулировки получают совсем иное содержательное наполнение, если брать их в *контексте* Гегеля и гегельянства, например Гумбольдта» [Там же: 40].

Нередко слово «контекст» принадлежит тому автору, которого цитирует Леонтьев, например:

(6) У. Эко: «Его книга завершается следующим характерным заявлением: “Конечно, можно свести системы действий к системам знаков, лишь бы отдельные системы знаков вписывались в общий глобальный *контекст* систем действий”...» [Леонтьев 2001: 60].

(7) А.Н. Леонтьев: «Аналогична мысль А.Н. Леонтьева, что научное понятие возможно, когда спонтанное (житейское) ставится в дискурсивный *контекст* [Там же: 277]. Жизненный смысл есть

объективная характеристика места и роли объектов, явлений и событий действительности и действий субъекта в *контексте* его жизни» [Там же: 280].

(8) Г. Шпет: «Логический смысл, смысл слова в логической форме [обычного, не поэтического. – А.Л.] есть отношение между вещами и предметами, вставленное в общий *контекст* такого отношения, которое в конечном счете есть мир, вся действительность» [Там же: 64].

Многokrратно употребляется термин «контекст» в цитатах из М.М. Бахтина:

(9) «Ибо жизнь внешнего знака – в обновляющемся процессе его переживания, понимания, усвоения, то есть во все новом и новом внедрении его во внутренний *контекст*» [Цит. по: Леонтьев 2001: 68]. «Процессы понимания внутреннего знака (переживания) и внешнего знака различны. В первом случае понять – значит отнести данный внутренний знак к единству других внутренних же знаков, воспринять его в *контексте* данной психики; во втором случае – воспринять данный знак в соответствующей идеологической системе» [Там же: 69]. «Задача автора текста «заключается в том, чтобы вещную среду, воздействующую механически на личность, заставить заговорить, то есть раскрыть в ней потенциальное слово и тон, превратить ее в смысловой *контекст* мыслящей, говорящей и поступающей (в том числе и творящей) личности <...>. Вещь, оставаясь вещью, может воздействовать только на вещи же; чтобы воздействовать на личности, она должна раскрыть свой смысловой потенциал, стать словом, то есть приобщиться к возможному словесно-смысловому *контексту* <...>. Вещь или ее значение выступают как таковые только в *контексте* познавательных отношений, под углом зрения «механического» воздействия «вещной среды» на личность; чтобы воздействовать на личность, вещь должна раскрыть свой смысловой потенциал, а для этого необходимо слово с его возможным смысловым *контекстом*» [Там же: 325].

А.А. Леонтьев отмечает, что в разных работах имеются «поверхностные и часто некомпетентные высказывания, связанные с откровенным непониманием методологического смысла теории деятельности и сводящиеся к критике отдельных формулировок, вырванных из *контекста*» [Леонтьев 2001: 98].

Аналогичное оперирование словом «контекст» наблюдается и у Л.С. Выготского, в его книге «Мышление и речь»:

(10) «Мы называем только в самом суммарном виде общий круг этих вопросов, так как он, как уже сказано, позволяет раскрыть перспективы, стоящие пред нашим исследованием в дальнейшем, и, следовательно, выяснить его значение в *контексте* всей проблемы» [Выготский 1982: 12].

(11) «Это первое исследование должно привести нас к постановке всех основных конкретных вопросов современной психологии мышления и речи и ввести их в *контекст* живого современного психологического знания» [Выготский 1982: 22].

(12) «...мы сумеем проверить закономерности, найденные нами для данного отрезка, вставив их в *контекст* тех закономерностей, которым подчинен весь путь развития в целом. Таков будет метод нашей проверки» [Выготский 1982: 55].

(13) «Но вместе с тем мы ввели свою узкую проблему в *контекст* более широкой, которую мы должны наметить хотя бы в самых общих контурах» [Выготский 1982: 224].

Далее Выготский использует контекстно-каталитическую процедуру уже применительно к языковому материалу. Смысл слова, по Выготскому, «оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости. Значение есть только одна из зон того смысла, который приобретает слово в *контексте* какой-либо речи, и притом зона наиболее устойчивая, унифицированная и точная. Как известно, слово в различном *контексте* легко изменяет свой смысл. Значение, напротив, есть тот неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях смысла слова в различном *контексте*. Это изменение смысла слова мы могли установить как основной фактор при семантическом анализе речи» [Выготский 1982: 270–271].

Выводы Л.С. Выготского предоставляют возможность говорить о *каталитических* процессах, происходящих при употреблении слова в различных контекстах. С одной стороны, слово в системе обладает первичным, базовым значением. С другой стороны, взаимодействуя с разными контекстами, оно приобретает серию новых смыслов, которые, будучи далее закрепленными в системе, дают спектр значений, входящих в системную значимость эволюционирующей языковой единицы. Таким образом, слово способно стать *катализатором* смысла в контексте высказывания, а контекст, в свою очередь, выступает как *каталитическая матрица*, расщепляющая семантику слова и фразы.

Л.С. Выготский вполне обоснованно усматривает сходные контекстные явления и в словесных, и во фразовых единицах: «Одна и та же мысль может быть выражена в различных фразах, как одна и та же фраза может служить выражением для различных мыслей» [Выготский 1982: 355]. В этой формулировке объединены два существенных аспекта языковой единицы: *полиморфизм* (одна и та же идея выражается разными словами или разными высказываниями) и *полисемантизм* (одна и та же единица языка выражает различные идеи). Полиморфизм – результат каталитического влияния одного и того же контекста на разные по форме единицы; полисемантизм – результат каталитического влияния разных контекстов на одну и ту же единицу.

Особый интерес представляет собой открытое Выготским «*влияние*» контекстного смысла в слово, превращающее это слово в «авторскую идиому». По убеждению Выготского, «обогащение слова

смыслом, который оно вбирает в себя из всего *контекста*, и составляет основной закон динамики значений. Слово вбирает в себя, впитывает из всего *контекста*, в который оно вплетено, интеллектуальные и аффективные содержания и начинает значить больше и меньше, чем содержится в его значении, когда мы его рассматриваем изолированно и вне *контекста*: больше – потому что круг его значений расширяется, приобретая еще целый ряд зон, наполненных новым содержанием; меньше – потому что абстрактное значение слова ограничивается и сужается тем, что слово означает только в данном *контексте*» [Выготский 1982: 347].

«Смысл слова неисчерпаем. Слово приобретает свой смысл только во фразе, но сама фраза приобретает смысл только в *контексте* абзаца, абзац – в *контексте* книги, книга – в *тексте* всего творчества автора. Действительный смысл каждого слова определяется, в конечном счете, всем богатством существующих в сознании моментов, относящихся к тому, что выражено данным словом» [Там же].

Л.С. Выготский, описывая возможные смысловые трансформации слов в гипотетической внутренней речи, указывает на то, что ее элементы обладают характерным для них «идиоматизмом»: «словесные значения во внутренней речи являются всегда *идиомами*, непереводаемыми на язык внешней речи» [Выготский 1982: 351]. Аналогичные явления психолог усматривает и во внешней речи, реализованной в текстах, в которых «смыслы как бы вливаются друг в друга и как бы влияют друг на друга, так что предшествующие как бы содержатся в последующем или его модифицируют. Что касается внешней речи, то мы наблюдаем аналогичные явления особенно часто в художественной речи. Слово, проходя сквозь какое-либо художественное произведение, вбирает в себя все многообразие заключенных в нем смысловых единиц и становится по своему смыслу как бы эквивалентным всему произведению в целом. Это особенно легко пояснить на примере названий художественных произведений. В художественной литературе название стоит в ином отношении к произведению, чем, например, в живописи или музыке. Оно в гораздо большей степени выражает и увенчивает все смысловое содержание произведения, чем, скажем, название какой-либо картины. Такие слова, как «Дон-Кихот» и «Гамлет», «Евгений Онегин» и «Анна Каренина», выражают этот закон влияния смысла в наиболее чистом виде. Здесь в одном слове реально содержится смысловое содержание целого произведения» [Выготский 1982: 349–350]. Л.С. Выготский иллюстрирует данное положение примером заголовка гоголевской поэмы «Мертвые души»: «...проходя красной нитью через всю ткань поэмы, эти два слова вбирают в себя совершенно новый, неизмеримо более богатый смысл, впитывают в себя, как губка морскую влагу, глубочайшие смысловые обобщения отдельных глав поэмы, образов и оказываются вполне насыщенными смыслом только к самому концу поэмы. Но теперь эти слова означают уже нечто совершенно иное по сравнению с их первоначальным значением. «Мертвые души» – это не умершие и числящиеся живыми крепостные, но все герои поэмы, которые живут, но духовно мертвы» [Выготский 1982: 350]. Таким образом, по выражению Л.С. Выготского, «огромное смысловое содержание может быть влито в сосуд единого слова» [Там же].

«В сущности, вливание многообразного смыслового содержания в единое слово представляет собой всякий раз образование индивидуального, непереводаемого значения, т.е. **идиомы**» [Выготский 1982: 352]. Такого рода единицу мы можем сегодня квалифицировать как индивидуально-авторский **идиоконцепт** – носитель индивидуально-авторского смысла [см. Борботько 2009: 6].

Авторский идиоконцепт можно считать одним из модусов реализации личностного смысла в дискурсе художественного произведения, когда налицо индивидуально-личностное видение объекта и его оригинальная репрезентация. При этом в той или иной мере происходит нарушение единообразного для всех членов сообщества членения реальности. Такое различие между социальными и индивидуальными установками создает психолингвистическую основу для языкового творчества [Гак 1973: 371].

**Заключение.** Контекст не только подсказывает нам нужные значения, но и творит новые, преобразуя смыслы существующих единиц. Таким образом, контекстный катализ решает и задачи актуализации системных смыслов, и задачи смыслопроизводства, смыслопорождения. Наши исследования позволяют сделать следующие выводы относительно контекстного катализа.

1. Контекст дискурса производит актуализацию одного из значений, входящих в значимость слова, устраняя его двусмысленность.
2. Контекст способен нейтрализовать системную оппозицию между значениями разных слов, производя двусмысленность.
3. Контекст способен расширить значение слова, производя его генерализацию.
4. Контекст способен произвести порождение оппозиции, до этого не существовавшей в системе, и тем самым создать новую единицу, которая может быть далее зафиксирована в системе.
5. Контекстный катализ обуславливает также полисемантизм языковых единиц и делает возможным полиморфизм в выражении смысла.
6. Наконец, одной из функций катализа как взаимодействия единицы и контекста можно считать и свертывание контекстного смысла в едином слове, что может увенчаться порождением авторского идиоконцепта.

### Библиография

- Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса. От психолингвистики к лингвосинергетике. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2006. – 288 с.
- Борботько В.Г. Фактор оппозиции в дискурсивной рефлексии // Материалы конференции по проблемам филологии и методики преподавания иностранных языков. Лингвофевраль-2009. – Сочи, 2009. – С.4–7.
- Брудный А.А. Значение слова и психология противопоставлений // Семантическая структура слова. – М.: Наука, 1971. – С. 19–27.
- Будагов Р.А. Язык, история и современность. – М.: МГУ, 1971. – 299 с.
- Выготский Л.С. Мышление и речь // Л.С. Выготский. Собрание сочинений в 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
- Гак В.Г. Высказывание и ситуация // Проблемы структурной лингвистики. 1972. – М.: Наука, 1973. – С. 349–372.
- Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое Литературное Обозрение, 1996. – 351 с.
- Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
- Ельмслев Л. Прологомены к теории языка // Новое в лингвистике, вып. I. – М.: Иностранная литература, 1960. – С. 264–389.
- Колшанский Г.В. Контекстная семантика. – М.: Наука, 1980. – 149 с.
- Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
- Луковкин С.Б. Идеи постнеклассической науки и социально-философские проблемы современности. Вестник МГТУ, т. 9, № 1, 2006. – С. 63–69.
- Серебренникова Е.Ф. Тенсивность дискурса: к проблеме реконструкции динамической реальности дискурса. «Magister Dixit» – научно-педагогический журнал Восточной Сибири № 1 (13). Апрель 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://md.islu.ru>.
- Слюсарева Н.А. Некоторые полузабытые страницы из истории языкознания (Ф. де Соссюр и У. Уитней) // Общее и романское языкознание. – М.: МГУ, 1972. – С. 177–184.
- Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.
- Трубецкой Н.С. Основы фонологии / Пер. с нем. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 352 с.
- Чернавский Д.С. Синергетика и информация. – М.: Знание, 1990. – 48 с.

## Пинтереска как жанр авторского метатекста в театральном дискурсе

Борботько Людмила Александровна

Московский городской педагогический университет, Россия  
129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд 4, к. 1  
кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры языкознания и переводоведения  
E-mail: ludmilaborbotko@gmail.com

**Аннотация.** Статья содержит обобщения хода исследования такого лингвистического феномена, как авторский метатекст, рассматриваемого в призме театрального дискурса. Одной из характеристик последнего является относительная имплицитность авторского голоса, что обуславливает расширенный функционал конструктов различных типов, принадлежащих к авторскому метатексту. Примерами подобных метатекстуальных образований являются пинтерески, определяемые как маркеры паузации и молчания.

**Ключевые слова:** театральный дискурс, авторский метатекст, пинтереска, паузация, молчание.

УДК 81-13

## Pinteresque as genre of author's metatext in theatrical discourse

Lyudmila A. Borbot'ko

Moscow City Teacher Training University, Russia  
129226 Moscow, 2-d Selskokhozyajstvenniy Proezd 4/1  
Candidate of Sciences (Philology)  
Senior lecturer, Linguistics and Translation Studies Department  
E-mail: ludmilaborbotko@gmail.com

**Abstract.** The article generalizes on the study of the linguistic phenomenon known as author's metatext considered from the perspective of theatrical discourse. One of the latter's typical characteristics is a relative implicitness of the author's voice that provides for the extended functionality of the units of various types making up the author's metatext. Such metatextual formations are exemplified by pinteresques, defined as markers of pause and silence.

**Keywords:** theatrical discourse, author's metatext, pinteresque, pause, silence.

UDC 81-13

**Введение.** Антропоцентричность и междисциплинарность все больше проявляют себя как определяющие характеристики современной лингвистической науки. В то же время новейшие исследования в лингвистической области, отражающие речемыслительные способности личности, оперируют категориями, терминами, понятиями, напрямую связанными с аксиологией, что позволяет прояснить наиболее глубинные сущности «человека в языке» – homo lingualis (Е.Ф. Серебренникова). Таким образом, речемыслительная деятельность индивида есть не что иное, как переживание и осмысление опыта, приобретаемого в определенных жизненных ситуациях. При этом воплощение и материализация полученного опыта происходит посредством дискурсивных образований.

**Материалы и методы.** Для решения поставленных задач, с учетом специфики исследуемого материала (тексты пьес), ведущим методом исследования был выбран общенаучный описательный метод, включающий в себя основные компоненты: наблюдение, обобщение, интерпретацию, классификацию, а также лингвистические методы, дискурс-анализ.

**Обсуждение.** Предметом исследования в рамках настоящей статьи является театральный дискурс, а конкретно – сценические указания, конструкты, принадлежащие к пласту авторского метатекста. Непосредственный текст пьесы, служащий основой для сценической адаптации, разделен на два пласта: пласт основного текста, воплощаемого актерским составом и воспринимаемого зрительской аудиторией, и пласт «побочного» текста плана режиссера, т.е. авторского метатекста различных жанров. Последний, помимо содержащихся хронотопических, оформительских, сценографических комментариев, предполагает авторскую оценку, даваемую персонажам, происходящим в пьесе событиям либо общественной ситуации, в рамках которой разворачивается действие. Отметим, что оценка, реализованная в конкретном времени и пространстве, отражает «объективно существующие в природе и обществе в конкретно-исторический период и в конкретной этнически (национально), конфессионально, социально и асоциально гомогенной среде объекты и нормы, имеющие определенную ценность» [Викулова 2011: 79]. При этом оценка не может существовать отдельно от субъекта и объекта.

Для драматургического дискурса XIX–XX вв. характерна проблематичность в установке семиотической природы авторского голоса, выраженного посредством сценических указаний.

Совокупный драматургический текст (диалоги персонажей и дидакалии) свидетельствует о присутствии автора пьесы в театральном дискурсе. Несмотря на то что авторский голос едва различим в основном (персонажном) тексте, сценические указания, встречающиеся в пьесе, являются эксплицитным выражением авторской позиции. Уточним, что авторские метатекстовые вставки многообразны.

Многообразие видов сценических указаний, предусмотренных автором пьесы для режиссера-постановщика и актеров, включает в себя заголовочные элементы; список действующих лиц (иногда с краткой характеристикой персонажей); сценические указания, предшествующие началу акта; межрепликовые ремарки; пинтерески.

Последние представляют собой маркеры паузации (*pause*) и молчания (*silence*). Особый статус подобных конструкций обусловлен, прежде всего, толкованием феномена молчания как такового. По выражению К.А. Богданова, «молчание доминирует над словом и довлеет слову» [Богданов 1997: 4].

Молчание отражает внутренний монолог, который в некоторых случаях бывает красноречивее вербализованной коммуникации и может рассматриваться как «способ мировосприятия, смысловыражения и как средство общения между людьми, способ передачи информации» [Куземина 2008: 155].

Согласно определению С.В. Крестинского, «молчание – это форма внутренней речи» [Крестинский 1998: 77]. Человек продолжает мыслить, даже отказавшись от вербального выражения своих мыслей. Подобный отказ может быть намеренным или ненамеренным. Он может быть вызван различными факторами психологического и социального характера, условиями и этическими нормами, характерными для конкретного общества. Молчание является обязательной и неотъемлемой частью коммуникации.

Исходя из закона ритма общения, сформулированного И.А. Стерниным, соотношение вербальной и невербальной составляющей в речи каждого человека постоянно [[www.csp.ru/~rpr/sternin/articles\\_rus.html#e](http://www.csp.ru/~rpr/sternin/articles_rus.html#e)]. Следовательно, вербальная коммуникация не может иметь непрерывный характер, поскольку «всегда содержит коммуникативно значимые отрезки молчания» [Меликян 2000: 36].

В то же время молчание подразумевает собой активное вовлечение участников, несмотря на отсутствие вербализации. Оно предполагает деятельностное слушание – немую игру, реакцию, выраженную во взгляде, чертах лица. Подобная вовлеченность в процесс коммуникации (как вербальной, так и невербальной) находит яркое выражение в театральном дискурсе. Активное слушание – одна из составляющих талантливой и естественной игры актеров. Таким образом, умение красноречиво молчать является необходимым для участников театральной труппы. Молчание всегда «мотивировано ситуационно и поведенчески» [Букатов 1998: 50].

Процессуальность коммуникации подтверждается контекстуальностью молчания: участники коммуникативного акта продолжают общение, пусть и бессловесно. По выражению Е.Ф. Куземиной, «необходимо умение расшифровывать молчание в различных контекстах, иначе понимание будет недостаточно полным» [Куземина 2008: 156]. В то же время можно быть уверенным, что обмен вербализованной информацией впоследствии продолжится.

Ключевая значимость невербальной составляющей коммуникативного акта в пьесе также обусловлена тем, что его адекватная оценка возможна только при учете паралингвистических компонентов ситуации общения, поскольку воздействие на адресата осуществляется при помощи несловесных средств. В основном, невербальная сторона общения включает в себя жесты и мимику, которые в разных обществах могут трактоваться по-разному, что, соответственно, влияет на оценку. Молчание, выступающее «общим знаменателем» для паралингвистических элементов, также воспринимается ситуативно.

Одной из основополагающих характеристик молчания является время. Временной отрезок, в течение которого отсутствует вербальное выражение коммуникативного акта, всегда контекстуален и зависит от многих факторов: эмоциональных, психологических, этических. Подчеркнем, что в силу квазиреальности театрального дискурса подобный регламент продолжительности молчания принимается в расчет при подготовке спектакля, а также находит отражение в авторских сценических указаниях, присутствующих в пьесе.

Например, в пьесе С. Беккетта «В ожидании Годо» (*Waiting for Godot; En attendant Godot*) [2006] дидакалия *silence*, сигнализирующая об установившемся молчании, встречается 117 раз, включая вариации *long silence* и *grand silence*. Автор намеренно выделяет различные типы молчания, в зависимости от контекста, в который помещены герои: чем драматичнее сюжетная линия, тем продолжительнее пауза.

Имеет место дидакалия *un temps*, сигнализирующая о неожиданной кратковременной паузе и выступающая маркером прерванного действия, повторяется 88 раз. В то же время встречаются сценические указания на паузацию (*Pause, repos*). Приведенные примеры дидакалий формируют единую систему с аллюзиями на паузацию в диалогах персонажей, когда действующие лица призывают к тишине или молчат сами.

Для театрального дискурса принципиально, что молчание коммуникативно значимо и осознанно по своей природе, поскольку с его помощью передается информационное сообщение от адресанта адресату,

следовательно, молчание представляет собой речевой акт. Драматург конструирует ситуацию, в которой адресант осознанно использует молчание, в то время как адресат осведомлен о его намеренном характере.

Как уже было обозначено, силенциальный речевой акт имеет двусторонний характер, поскольку в нем участвуют адресант и адресат, однако их функции молчания несколько различны. Так, С.В. Меликян [2000: 36] настаивает на том, что на молчание говорящего возложены следующие функции: медитативная, риторическая, терминационная, выжидательная, эмотивная, аттрактивная, функция эмоциональной замены вербального общения.

Медитативная функция молчания позволяет предполагать, что пауза необходима для выбора коммуникативной стратегии, линии поведения. Риторическая функция заключается в том, что использование драматургом паузы придает вес сказанному, усиливает эмоциональное и психологическое воздействие на адресата. Применение драматургом терминационной функции молчания демонстрирует окончание разговора, смену темы. Исходя из выжидательной функции, пауза знаменует ожидание ответа собеседника. Эмотивная функция, в свою очередь, обуславливает сформировавшееся эмоциональное напряжение. При реализации аттрактивной функции молчание демонстрирует намерение драматурга привлечь внимание к произнесенной персонажем реплике. Наконец, при эмоциональной замене вербального общения пауза является маркером близости отношений между коммуникантами (когда слова не нужны).

Функции молчания, совпадающие у адресанта и адресата драматургического действия, – медитативная и терминационная.

Все названные выше функции находят отражение в силенциальных актах, представленных на театральной сцене. В свою очередь, текст пьесы, созданный драматургом и воплощенный актерской труппой, призван отразить реализацию всего набора указанных функций в виде авторских ремарок паузации и молчания.

К.А. Букатов называет ключевой функцией умолчания «усиление выразительности сказанного» [Букатов 1998: 69]. Молчание может также трактоваться как «маркированное отсутствие знака» [Карасик 2013: 9]. Помимо этого, в художественных произведениях умолчание применяется как в композиционных целях, так и для создания фабулы. В сфере театрального дискурса прием умолчания, выраженный в авторских сценических указаниях паузации, структурирует пьесу, определяет ее хромотопические ориентации, а также способствует семантическому выделению значимой информации, подчеркивая недостаточность слова. Можно прийти к заключению, что паузы первичны по отношению к тексту в целом, следовательно, текст находится в непосредственной зависимости от пауз [Букатов 1998: 86].

При характеристике ремарок, имеющих силенциальный характер, предлагается использовать термин *пинтереска*. Для начала представляется важным объяснить этимологию используемого термина.

В истории художественной литературы след, оставленный некоторыми авторами и характеризующий их неповторимый стиль, позволяет создавать неологизмы, включенные в словарь (*Dickensian, Proustian, Orwellian, Kafkaesque*). Подобный ряд включает в себя термин *Pinteresque*, который можно определить как особый литературный стиль, соответствующий манере, характерной для произведений английского драматурга Г. Пинтера (1930–2008). Пьесы этого автора отличаются двусмысленным и непредсказуемым диалогом. Для пьес Г. Пинтера характерны эмоциональные всплески, а сильные чувства героев выражены при помощи и разговорного языка, и длинных пауз. Посредством сочетания иронического и нелепого, постоянных пауз, умолчаний и недосказанности Пинтер создал свой собственный театральный мир, в котором тесно сплетаются обыденная речь, повседневность, паузы и тривиальность. Словесная сдержанность Пинтера позволяет режиссерам-постановщикам строить спектакли на паузах между словами. Паузы не прерывают ход пьесы, напротив, подсказывают зрителям, что должно начаться настоящее действие.

В прагматическом плане использование термина *пинтереска* обусловлено частотностью использования данного типа межрепликовых ремарок именно в текстах пьес Г. Пинтера.

Преобладание маркеров паузации и молчания в пьесах Г. Пинтера реализует стилистическую и смыслообразующую функцию. Так, маркеры паузации и молчания могут свидетельствовать о коммуникативных сложностях, с которыми сталкиваются персонажи, например, молчание может свидетельствовать о сомнениях персонажа или о попытке найти правильное решение в сложившейся ситуации. Рассмотрим эпизод из пьесы Г. Пинтера «День рождения» (*The Birthday Party*):

MEG. Will you tell me when you come to something good?

PETEY. Yes.

Pause

MEG. Have you been working hard this morning?

PETEY. No. Just stacked a few of the old chairs. Cleaned up a bit.

MEG. Is it nice out?

PETEY. Very nice.

Pause

MEG. Is Stanley up yet? [Pinter 1994: 20].

В представленном отрывке паузация обладает эмфатической и смыслообразующей функциями – посредством таких маркеров драматург стремится подчеркнуть имплицитное коммуникативное напряжение, имеющее место между персонажами. В этом случае маркеры паузации усиливают тягостное ощущение от частой смены тем беседы, краткости и сухости реплик. Пауза выступает свидетельством неловкости, с одной стороны, и нежеланием продолжать общение, с другой.

Отметим, что пинтерески, определяемые как маркеры паузации и молчания, также выступают в роли полифункциональных ориентиров – ценностных, структурных и тематических, в соответствии с классификацией ориентиров, предложенной С.Л. Васильевым [Васильев 2011]. В данном эпизоде пинтерески являются ценностными ориентирами, поскольку позволяют читателям ориентироваться в значимости происходящего для участников коммуникации.

**Заключение.** Подводя итог, подчеркнем, что пинтерески, или маркеры паузации и молчания (использование данного термина прагматически обусловлено частотностью использования конкретного типа межрепликовых ремарок именно в текстах пьес Г. Пинтера), свидетельствуют о том, что молчание в драматургических произведениях, в соответствии с категориями театрального дискурса, соответствует конвенциональным нормам, нормативно и регламентированно обуславливающим вербальное и невербальное общение. Обязательным компонентом невербальной составляющей коммуникативного акта являются паралингвистические компоненты (жесты, мимика). Таким образом, очевидно, что молчание является нормативным и регламентированным, следовательно, конвенциональные нормы, обуславливающие вербальное общение, справедливы также для невербалики. Можно заключить, что слово равно молчанию, а молчание – слову.

#### Библиография

- Богданов К.А. Очерки по антропологии молчания. Homo Tacens. – СПб.: РХГИ, 1997. – 352 с.
- Букатов В.М. Коллективность актерского творчества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.krispen.narod.ru/bukatov\\_01.zip](http://www.krispen.narod.ru/bukatov_01.zip).
- Васильев С.Л. Форма периодического издания как ориентирующая система: структурный и функциональный анализ: дис... д-ра филол. наук. – Воронеж, 2011. – 496 с.
- Карасик В.И. Языковая матрица культуры. – М.: Гнозис, 2013. – 320 с.
- Крестинский С.В. Молчание в системе невербальных средств коммуникации // Тверской лингвистический меридиан: Теоретический сборник. – Вып. 1 / Под ред. И.П. Сусова. – Тверь: ТвГУ, 1998. – С. 74–79.
- Куземина Е.Ф. Молчание как выразительность говорения // Теория и практика общественного развития. – 2008. – № 1. – С. 154–157.
- Лингвистика и аксиология: этносемиотика ценностных смыслов: коллективная монография. – М.: ТЕЗАУРУС, 2011. – 352 с.
- Меликян С.В. Речевой акт молчания в структуре общения: дис. ...канд. филол. наук. – Воронеж, 2000. – 173 с.
- Стернин И.А. Коммуникативное и когнитивное сознание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.csp.ru/~rpr/sternin/articles\\_rus.html#e](http://www.csp.ru/~rpr/sternin/articles_rus.html#e).
- Beckett S. Waiting for Godot. – London: Faber & Faber, 2006. – 96 p.
- Pinter H. Complete Works, Vol.1. – New York: Grove Press, 1994. – 251 p.

Дискурс «недопривилегированных» в массмедиа

Бушев Александр Борисович

Тверской государственный университет, Россия  
170000, г. Тверь, ул. Желябова, 33.  
доктор филологических наук, профессор  
E-mail: alex.bouchev@list.ru

**Аннотация.** В центре работы – языковые и риторические особенности дискурса неравенства. Проанализированы исторические представления дискурса неравенства, роль коммуникации в создании феноменов расизма, классовых представлений и социальной стратификации, гендерного неравенства и феминизма, физического неравенства и других видов неравенства. Особенное внимание уделено дискурсу о молодежи.

**Ключевые слова:** языковая личность, дискурс, политический дискурс, неравенство, привилегии.

УДК 81

Discourse of “the underprivileged” in mass media

Alexandre B. Boushev

Tver State University, Russia  
170000 Tver, Zhelyabova Str., 33  
Doctor of Sciences (Philology), Professor  
E-mail: alex.bouchev@list.ru

**Abstract.** The paper discusses the linguistic and rhetorical characteristics of the discourse of inequality shedding light upon its history, the role of communication in creating racism, class representation and social stratification, gender inequality and feminism, physical inequality and other types of discrimination. Special attention is paid to the discourse of the young.

**Keywords:** linguistic personality, discourse, political discourse, inequality, privilege.

UDC 81

**Введение.** Предметом данного исследования является дискурс социального неравенства и транслируемые глобальными массмедиа стереотипы в отношении «недопривилегированных».

С появлением спутникового телевидения и Интернета, с глобализационными процессами в СМИ глобальный медиадискурс стал повседневной реальностью. Автор в его изучении шел от языка: на первом этапе исследования (еще в самом начале нового века) автор задавался вопросом, какие препятствия чинит несовершенное знание языка для понимания глобальных новостей. Но все по русской поговорке: чем дальше в лес – тем больше дров. Стало понятным, что барьеры понимания глобального медиадискурса не столько языковые, сколько социальные, ментальные, культурные, т.е. лежащие вне собственно языковой сферы. Эти барьеры в отношении дискурса неравенства и служат предметом исследования. На панорамном фоне дискурсивных исследований, ставших характерной чертой XXI века, описания видов дискурса, автор никогда не оставляет вне сферы своего внимания эту собственно рефлексивную проблематику социальных, политических, культурных различий – если угодно, очков – способствующих или мешающих пониманию глобального медиадискурса.

Особенно важным является показ репрезентации и трансляции дискурса неравенства в медиа. Медиа бурно развиваются. Идет осмысление их проекции в сферы гуманитарных наук: медиафилософия, медиариторика, медиалингвистика, медиаменеджмент, медиадискурсология, медиапедагогика, медиасоциология, медиаобразование, медиаэкономика и т.д. Жизнь стремительно медиатизируется: то, что есть в жизни, есть и в медиа. Но пока неверно обратное: чего нет в медиа, нет и в жизни. В силу социокогнитивистского характера текстов прессы они являются важным социологическим источником и свидетельством.

**Материал и методы.** Материалом данной статьи выступили масс-медийные тексты глобального медиадискурса (преимущественно Би-Би-Си, Франс-24, ряда крупных англо- и франкоязычных газет). Применяется метод дискурсивного анализа материала [подробнее о методе см. Бушев 2016].

**Обсуждение.** Зарубежный учебник «Медиа. Введение» (под редакцией А. Бригза и П. Колби. [Медиа 2005] уже после обсуждения самих медиа предлагает нам обсуждение дискурсивного конструирования таких вопросов, как социальный класс, гендер, сексуальность, раса, этничность, молодежь и молодечность, национальность, привилегированность, инвалиды, спорт, парламентская политика и цензура и т.д. Необходимо рассмотрение вопросов неравенства в социальном, экономическом, военном, политическом, культурном, бытовом, научно-популярном дискурсе в СМИ и т.д. Ведь само определение

журналистики свидетельствует о профессиональном обсуждении социальных проблем фактографическими методами. Какова повестка дня СМИ, каковы стереотипы представления ситуаций, благодаря чему конструируется та или иная точка зрения, как достигается баланс точек зрения, как СМИ отражают состояние своего потребителя и, наоборот, конструируют его сознание? Поэтому является логичным научный подход, демонстрируемый дискурс-исследованиями. Только дешифровка языковых знаков, привязка означаемого к означаемому заставит нас говорить о глобалистском и маргинальном дискурсе, о навязывании точки зрения, об отражении социума и социоконструктивистской нормализаторской функции дискурса СМИ.

Это заставляет нас обратиться к позиции тех исследователей, которые идут к дискурсу от языка [Язык и дискурс СМИ 2008].

В современном социальном дискурсе отмечены традиционные «белая привилегия», «мужская привилегия», «гетеросексуальная привилегия», «христианская привилегия», «классовая привилегия», «возрастная привилегия» в политике. Показано, что привилегированная группа рассматривает свой культурный и экономический опыт как норму.

Обсуждаются социальные и риторические практики неравенства на примере неравенства мужчин и женщин в современных обществах разного типа. Известнее дискурс феминизма и его переувеличение в гуманитарных исследованиях («феминистская критическая теория»).

При описании расовой дискриминации особое внимание привлекает политика апартеида и ее последствия. Описана риторическая характеристика «обратной дискриминации» в отношении политики, принимающей во внимание расу, цвет, религию, пол, сексуальную ориентацию, национальную принадлежность с целью содействия недопредставленным группам в занятости, образовании, бизнесе. Обратная дискриминация при этом обычно объясняется как противодействие эффектам исторической дискриминации.

Показаны современные феномены «политической корректности» и «дискурс равных возможностей». При этом обсуждаются как социальные (квотирование), так и коммуникативные практики. Обсуждается феномен «наделения голосом» (empowerment) инвалидов, женщин, мигрантов, меньшинств. Работа такого рода неизбежно анализирует социоконструктивизм социальных представлений и риторических стандартов.

Рассмотрим типичные вопросы исследовательской программы:

1. Исторические представления дискурса неравенства.
2. Дискурс феминизма и дискурс суфражисток: истоки.
3. Дискурс классового неравенства в истории.
4. Дискурс расовой сегрегации и аболиционизма.
5. Дискурс современных недопривилегированных (инвалиды, меньшинства, пожилые, молодые, мигранты).
6. Современные социальные и риторические практики гендерного неравенства.
7. Представления о ядерной семье и дискурс LGBT.
8. Феномен апартеида и его последствия.
9. Феномен политкорректности.
10. Феномен «наделения голосом».
11. Современный дискурс феминизма и его проекция в социальные практики и научные дисциплины.
12. «Концепция равных возможностей».
13. Возрастная дискриминация.
14. Дискриминация инвалидов в дискурсе и социальной практике.
15. Дискриминация мигрантов в дискурсе и социальной практике.
16. Правовые основы «дискурса недопривилегированных».

Оценим, например, практику дискриминации по возрасту. Дискриминации, как известно, подвергаются как слишком молодые, так и слишком пожилые люди (оценим эвфемизмы типа *люди третьего возраста*, *senior citizens*).

Социологический концепт «молодежь» есть производная от противоречия между поколениями, возникающая как результат усилий молодого поколения путем воспроизводства социальной структуры «вытеснить» экономически активное население из господствующих распределительных отношений.

Молодежь – продукт социализации. Основная функция социализации – воспроизводство социальных отношений как овеществленной формы исторического прогресса. Реализуется этот процесс в форме воспроизводства социальной структуры, гендерной, кровно-родовой, этнической, социально-классовой, социально-профессиональной, политико-идеологической, конфессиональной. Социологи утверждают, что стержневым в определении молодежи как объекта социологии или целостного социального института являются распределительные отношения. Этот феномен, на котором строятся все социальные отношения, обретает вещественную форму в социальных институтах, призванных быть ареной выполнения личностью социальных ролей. Социальные институты придают личности статус, служащий основой реализации исторически обусловленных принципов распределения.

По мере развития цивилизации личность входит во все большее число референтных групп и социальных институтов, что порождает новую проблему, относящуюся к сфере коммуникации и формирования массового сознания при помощи СМИ. Личность многомерна, у нее столько естественных обликов, во сколько референтных группах она исполняет социальные роли – мозаичная идентичность (идентичность с семьей, профессиональная идентичность, этническая идентичность, политическая идентичность).

Независимо от природных способностей, молодежь распределяется в тех ячейках социальной структуры, которая сформирована объективно существующим уровнем общественного разделения труда. Когда новое поколение не удовлетворено принципами распределительных отношений, считая их социально несправедливыми, оно признает непривлекательной социальную структуру старшего поколения и не стремится ее воспроизвести. Более того, для молодежи теряется референтность групп и норм, происходит смена идеологических парадигм и приоритетов социального поведения. Неслучайно все социальные революции возглавлялись молодыми.

Процесс подготовки молодежи к ролевой функции в общественном разделении труда называется социализация, а стадия самоутверждения в том или ином ролевом статусе – самореализация. Показателен механизм включения молодежи в общественные отношения, формирование ее мировоззрения, ценностных ориентаций, гражданской позиции, профессионального и социального статуса. Это интеграция путем принятия (экстериоризации) господствующих социальных норм в процессе обучения и воспитания и дифференциация по ячейкам социально-профессиональной структуры общества путем образовательной и экономической селекции (профессиональная подготовка и профессиональная ориентация). В результате социализации молодежь либо идентифицирует себя с господствующими социально-экономическими отношениями и нормами – и тогда осуществляется бесконфликтное воспроизводство поколения, либо по тем или иным причинам не идентифицирует себя с нормами (идеологическими, правовыми, распределительными) и отчуждается. По сути, воспроизводство общества – это воспроизводство его профессиональной, а затем и социальной (социально-классовой), а в итоге – политико-идеологической структуры. Кстати, основной эмпирический критерий возрастных границ молодежи – временной интервал бесконфликтной ротации трудоспособного населения как экономического рентабельный период производственной деятельности поколения.

Выступления протеста в современном ЕС нередко называют «бунт блогеров». В экономическом плане молодежь ЕС – заложница снижения международной конкурентоспособности ЕС. Молодежь является и главным объектом политики принудительного потребления: многие маркетинговые стратегии рассчитаны на лиц до 25 лет. Переход к самостоятельной жизни в таких условиях рассматривается как «изгнание из рая». Надо отметить, что ожидания современной молодежи формировались в тучные годы, а начало жизни пришлось на трудные. В ЕС повсеместно произошла деиндустриализация, рабочий класс перестал быть развивающимся классом и источником экономического роста. Массовая занятость перекочевала в сферу обслуживания. Изменились идеалы и экономическая модель жизни. Накладывают отпечаток европеизация (евроскептицизм) и массовая иммиграция. Это поколение молодежи называется «стиснутое поколение». Требуются молодые и эффективные. Бедным вход воспрещен.

Обращает на себя внимание проект Би-Би-си «Young and Jobless».

Показательно наличие социальной группы «бесконтрактники», зарабатывающие примерно 1000 евро, из которых половина уходит на жилье и коммунальные услуги. По статистике, у них позже появляются дети. Показательно недовольство молодежи, выплескивающееся, прежде всего, в социальные сети, а затем и реальные протесты. Протест сначала проявляется в клубах и на вечеринках, а позже «лишние люди» представляют собой социальную базу волнений во Франции, в Великобритании. Феминистский дискурс в который раз акцентирует «женское рабство».

С коммуникативной точки зрения показательны автономизация молодого поколения, «молчание» бунтовщиков, отсутствие программных требований, негативизм по отношению к социальным связям, криминальность, пессимизм, под вопросом мотивация. Акселерация и сетевая культура приносят новый имидж «инфантильного геймера». Интернет становится специфической средой проявления общественных отношений, для которой характерны анонимность, солипсизм, суррогатность, виртуальная политика («диванная партия»), эклектика идеологии, отсутствие интереса к политике.

Рассмотрим дискурс, подчеркивающий культурную и религиозную идентичность молодых мигрантов. Дискурс о молодежи и дискурс о миграции напрямую связан с медиадискурсом религиозной идентичности, помогающим понять феномен терроризма.

Посмотрим на материалы сайта Би-би-си, повествующие о негативном отношении к религии в блогосфере после событий в Париже в начале 2015 года. Оценим выделенную клишированную лексику и повторы:

That Twitter account has been taken down. But there are concerns that some *Islamophobic content* remains online.

Campaigners from the organisation Tell Mama, which monitors hate against Muslims online, sent Asian Network some examples.

"When events like Paris happen, what seems to happen is that people on social media sites have bigger discussions," says Bharath Ganesh.

"The language we've seen is extremely *derogatory* towards Muslims.

"Hashtags like #killallmuslims appear. Some Muslims used that hashtag *to highlight anti-Islamic sentiments* online."

"On Facebook, it's a problem too. There are some groups who *promote anti-Muslim sentiments*. It's about dealing responsibly with these issues."

Facebook and Twitter both urge *users to report anti-Islamic content*.

Герою, спасшему людей во время атаки в кошерном супермаркете – мусульманину, выходцу из Мали – президент Франции досрочно предоставил французское гражданство. Кстати, после террора в первые дни 2015 года во французской столице, после многочисленных претензий к французским спецслужбам, вновь слышится апелляция к французской школе, не привившей достаточные уроки религиозной толерантности.

**Заключение.** Стремительно меняется социум – наступает этап *исследования межкультурной коммуникации и мультикультурализма*. Вербальный репертуар, многообразие текстов, производимых носителями языков, и способности к пониманию продолжают вызывать интерес исследователей. Показателен интерес как к конкретному носителю языка, так и к особенному социальному или национальному типу.

Именно *коммуникативные фрагменты* служат для говорящих первичными единицами, из которых состоит их мнемонический лексикон владения языком. Здесь перед нами предстают проблемы исторической и индивидуальной памяти. Важным представляется и процесс вербализации концептов.

Становится ясным, что *языковая картина мира* – один из наиболее глубинных слоев картины мира человека. Сам язык выражает и эксплицирует другие картины мира человека, которые через посредство специальной лексики входят в язык, привнося в него черты человека, его культуры. При помощи языка опытное знание, полученное отдельными индивидами, превращается в *коллективное достояние, коллективный опыт*. Можно указать в этой связи на работы академика РАН Ю.С. Степанова, члена-корреспондента РАН Н.Д. Арутюновой, профессора А.Д. Шмелева, профессора Е.С. Кубряковой.

Изучение и сопоставление различных видений языка через призмы различных картин мира могут обогатить коммуникативистику новыми эвристическими ходами для проникновения в природу языка и его познание. В фокусе находится процесс соотношения языка и действительности, инвариантного и идиоматического в процессах языкового отображения действительности как сложного процесса интерпретации человеком мира. При этом проф. В.Н. Базылев полагает: «В рамках методологии обращения к понятию картины мира означает, с одной стороны, отказ от чисто созерцательной гносеологии с ее идеей «зеркального» отражения мира и переход к деятельностному пониманию процесса познания, с другой – отказ от чистого методологизма и операционализма и концентрирование внимания на содержательно-онтологических аспектах науки о человеке в целом. Понятие картины мира становится необходимым концептуальным элементом гносеологии, исходящей из идеи об истине как процессе движения относительной истины к абсолютной» [Базылев 2007: 67].

#### Библиография

- Базылев В. Н. Общее языкознание / В.Н. Базылев. – М.: Гардарики, 2007. – 256 с.
- Бушев А. Б. Глобальный медиадискурс и межкультурная коммуникация. Монография. Palmarium Academic Publishing. 2016. – 383 с.
- Медиа. Введение. Под редакцией А. Бригза и П. Колби. – М., 2005.
- Язык и дискурс СМИ. Под ред. М.Н. Володиной. – М., 2008.

**Диалог о топике  
(лингвориторическая и топологическая парадигмы)**

<sup>1</sup> Ворожбитова Александра Анатольевна  
<sup>2</sup> Садикова Валентина Алексеевна

<sup>1</sup> Сочинский государственный университет, Россия  
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а  
доктор филологических наук,  
доктор педагогических наук, профессор,  
E-mail: alvorozhbitova@mail.ru

<sup>2</sup> Тверской государственный университет, Россия  
170000, г. Тверь, ул. Желябова, 33.  
доктор филологических наук  
E-mail: vsadnik46@mail.ru

**Аннотация.** Топика рассматривается как система структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла, как инвариантная база взаимодействия и взаимопонимания в процессе общения. Она представляет собой исчислимый перечень глобальных универсальных языковых категорий и в этом качестве выступает как языковая топология или диалектика общения.

**Ключевые слова:** топика, диалектика, коммуникация, коммуникативный смысл, система структурно-смысловых моделей.

УДК 81

**Dialogue about topos (rhetorical and topological paradigms)**

<sup>1</sup> Alexandra A. Vorozhbitova  
<sup>2</sup> Valentina A. Sadikova

Sochi State University, Russia  
354000 Sochi, Sovietskaya Str., 26a  
Doctor of Sciences (Philology)  
Doctor of Sciences (Pedagogics), Professor  
E-mail: alvorozhbitova@mail.ru

Tver State University, Russia  
170000 Tver, Zhelyabova Str., 33  
Doctor of Sciences (Philology)  
E-mail: vsadnik46@mail.ru

**Abstract.** Topos is treated as a system of structural and semantic models of sense production, as an invariant basis of interaction and mutual understanding in the course of communication. Topos encompasses a limited list of global universal linguistics categories and in this sense poses itself as linguistic topology or dialectics of communication.

**Keywords:** topos, dialectics, communication, communicative sense, system of structural and sense models.

UDC 81

**Введение.** Имея исторические корни в глубокой древности, топика объективно функционирует в нашем мышлении и нашей речи сегодня, потому что является изначальной базой нашего человеческого сознания и взаимопонимания. Топика предлагает человеку наиболее обобщенные, универсальные категории: она классифицирует не объекты, а отношения между объектами и явлениями, создает в его мозгу первичную систему ориентации в мире и осваивается человеком очень рано. На ней базируется способность человека к освоению языка и логике общения и убеждения. Она есть основа, делающая возможным как постижение мира человеком, так и межчеловеческую коммуникацию. Речь базируется уже на этих первичных представлениях о мире, о его отношениях и связях, потому что топика создает *необходимость* и *возможность речи*. Топика реализует закон единства языка/речи/мышления в практике общения людей независимо от сферы общения, уровня владения языком, возраста, национальности или принадлежности общающихся к определенному социуму.

**Материалы и методы.** Понимание топики как системы структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла базируется на идее *исчислимости* глобальных категорий (ср.: у Аристотеля – «категории, числом десять») и совершенно забытом в современной науке обстоятельстве, что Аристотель отождествлял свою «Топику» с *диалектикой*. Основным методом исследования топики в нашем понимании – наблюдение живого человеческого повседневного общения в повседневной практике (не эксперименты).

**Обсуждение.**

**Валентина Садикова (В.С.):** Мне очень нравится идея о возможности конкретизации лингвориторической (ЛР) картины мира посредством топов. Думаю, это действительно возможно. Хотя, может быть, не очень точно говорить о *конкретизации*. Лучше, пожалуй, о *структурировании*...

**Александра Ворожбитова (А.В.):** Да, я сразу писала, что топы – связи (структура) между элементами (система) ЛР картины мира, это еще в 1996 году.

**В.С.:** И даже: о *структурировании смысла бытия в нашем сознании* при повседневном общении людей, т.е. о *коммуникативном* смысле. Но чтобы получилось что-то продуктивное, надо, думаю, уточнить, что мы подразумеваем под топами. Коротко то, что для меня принципиально: топы (умышленно не употребляю традиционное «топосы», потому что они в риторике отождествляются с «общими местами»)...

**А.В.:** Позвольте вклиниться: как топосы (культурные концепты), так и топы (структурно-смысловые модели) есть «общие места», вертикаль и горизонталь, парадигматика и синтагматика лингвокультурной деятельности.

**В.С.:** Простите, но в когнитивной лингвистике, например, культурные концепты совсем не отождествляются с топосами! А топка как система структурно-смысловых моделей – совсем не синтагматика. Топика, понимаемая как *диалектика* (по Аристотелю) **одновременно:** 1) система *ментальных единиц*, которые начинают осваиваться человеком с момента рождения – *до языка*; 2) система *потенциальных языковых знаков*, получающих свое воплощение только в коммуникации; 3) система структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла *в процессе общения*; 4) система *коммуникативных* категорий, обеспечивающих взаимопонимание. В любом случае это сверхсинтаксический уровень...

**А.В.:** А «топосы», отождествляемые с «общими местами» – ценностями-концептами, – система сверхлексических языковых знаков. Таким образом, на дискурсивном уровне («как вверху, так и внизу» и наоборот) можно провести аналогию с тремя китами языка – лексика, грамматика, фонетика: топосы 1 – концепты-ценности; топосы 2 – топы-локусы; топосы 3 – фигуры, включая тропы.

**В.С.:** В Вашем перечне отсутствуют топы как структурно-смысловые модели порождения коммуникативного смысла, для которых актуальны другие «киты» – *диалектика* и *коммуникация*. Стоит ли так расширять значение термина, и без того многозначного сегодня и далеко не однозначного исторически? В моем представлении топы – это то, что обеспечивает *целостность мира* в нашем сознании и *структурированность смысла* при нашем общении по поводу этого мира.

**А.В.:** Названные мною разновидности топов все структурируют смыслы каждый в своем аспекте...

**В.С.:** Нет, они не структурируют, а обеспечивают содержательность, что исключительно важно, но ни о какой целостности – не только мира, но и любого фрагмента общения – ни о какой *коммуникативной связности* и *коммуникативном смысле* без топов как ССМ говорить не приходится. Для Ваших «аспектуальных» топов совсем не нужна коммуникация и не важна диалектика. Говорить о топах имеет смысл только в том случае, если отказаться от предложения как конечной языковой единицы и рассматривать топ как объемную, рекурсивную, мобильную единицу нашей спонтанной естественной языковой и неязыковой коммуникации. Предложение «законно», по-моему, только в письменной речи. Или в официальной подготовленной. В спонтанной речи мы не говорим предложениями...

**А.В.:** В той системе координат оно на месте, и отказываться ни от чего не надо. Единица языка – предложение, а речи – высказывание (предложение не вообще, а в составе речевого события + речевая ситуация + дискурс), а топы – инвентивная технология изобретения содержания высказывания, мыслительных шагов, коррелируют с логическими категориями целое/часть и проч.

**В.С.:** Да, в риторике топы/топосы так и понимаются.

**А.В.:** ...Вряд ли корректно такое утверждение. Устная и письменная формы речи – это разделение никак не отменяет подразделения на предложения (единицы языка) и высказывания/фразы (единицы речи) как аспект рассмотрения. На зафиксированную устную речь как на письменную изначально я могу смотреть как лингвист-грамматист и изучать на этом материале именно предложения, а могу смотреть как речевед, изучать высказывания как специалист по риторике.

**В.С.:** Вот именно. Ни то, ни другое рассмотрение не дает возможности изучать коммуникацию *как процесс*. Это позволяет сделать только система топов как ССМ порождения коммуникативного смысла, потому что мы говорим реализованными (актуализированными, конкретизированными) топами, совершаем посредством них коммуникативную деятельность и благодаря им друг друга понимаем!

**А.В.:** Сказать «мы говорим топами» – все равно что сказать: мы говорим существительными, прилагательными, глаголами и т.п., т.е. вырвать инструментарий, который в составе целого на ментальном уровне речемыслительной деятельности, так же как названные части речи – на вербальном; согласно Ю.Н. Караулову, АВС и язык мысли – «две стороны склеенной ленты».

**В.С.:** Аналогия Ваша неправомерна. Говорить топами – значит использовать их как структурно-смысловые модели в процессе коммуникации, формировать и структурировать коммуникативный смысл, чтобы быть понятным Другому, потому что Другой тоже ими владеет: это наша общая база взаимопонимания. Но хорошо, что Вы заговорили о языке мысли. Мы можем не знать значение того или иного существительного или глагола, но топы мы знаем, потому что это достояние всего человечества. Именно топы как ССМ составляют ментальный язык, осваиваемый человеком до реального языка. Их, этих ментальных единиц, всего 20, а не бесконечное множество – как существительных, прилагательных, глаголов..., как слов, концептов, топосов, этикомем и пр.

**А.В.:** Говорим мы фразами в составе высказывания (развернутого) или высказываниями... Ну-ка, а если провести такую аналогию, что получится: отказаться от лексемы как конечной языковой единицы... Уже отказались, потому интерес к концепту?

**В.С.:** Но это естественное расширение границ лингвистики...

**А.В.:** ...и рассматривать концепт как объемную, рекурсивную, мобильную и пр. единицу нашей речемыслительной деятельности. Т.е. заслуга В.С., углубившейся в топику локусов, что она проводит аналогичную «когнитивному сдвигу» в лингвистике работу – в области синтаксиса, риторический (топический) сдвиг в синтаксической науке?

**В.С.:** Нет, не локусов. Это не сдвиг в *синтаксической* науке, а «надсинтаксический» пласт языка, который до недавнего времени полагался не столько недоступным лингвистике, сколько не ее делом. Мне, например, и сегодня рецензенты часто говорят, что топики в том виде, как я ее понимаю и исследую, есть логико-философская, а не лингвистическая проблема, тогда как от философии топы отличает принцип коммуникативности. Но расширение границ лингвистики – это естественный процесс. Полагаю, только *расширяя* эти границы, мы можем *углубляться* в изучение языка – с одной стороны, и осуществить (когда-нибудь, быть может) мечту о цельном гуманитарном знании. Топы не просто способы развития мысли, но изначальные мыслительные конструкторы, с которых начинается наше понимание мира и освоение языка.

**А.В.:** Но без топосов, без начинки – Благо/Зло и проч. – нет ни понимания мира, ни освоения языка.

**В.С.:** В том-то и дело, что Вы понимаете топы как «начинку». И если провести определяющую грань между топами-ССМ и топосами-концептами, то они и соотнесутся, как ОБЩЕЕ и ЧАСТНОЕ, АБСТРАКТНОЕ и КОНКРЕТНОЕ. Другими словами, топосы (концепты) есть «начинка» для топов как структурно-смысловых моделей, а топы как структурно-смысловые модели есть инструментарий общения...

**А.В.:** Я ранее сказала о топосах – культурных концептах, элементах в ЛР картине мира, а не о топах – связях между этими элементами структурно-смысловых моделей.

**В.С.:** Не просто связях – *диалектических отношениях*, посредством которых осуществляется процесс коммуникации. ...А я рассматриваю топы как изначально присущие человеку, имманентные ему (первичные!) категории, которые есть *инструмент* освоения мира. Топы – это *готовность* ребенка к восприятию мира в ментальном плане... В том числе – и к освоению языка.

**А.В.:** Да и «что такое хорошо, что такое плохо», польза/вред, красиво/безобразно, «молодец» и «фу, как некрасиво сделал». С лексикой соотносится это, а с грамматикой – топы общее/частное, часть/целое, действие/претерпевание и проч.

**В.С.:** Нет, не с грамматикой! Если я иностранец, я могу не знать грамматики языка, на котором вынужден изъясняться, но топы я все равно знаю, потому что *топы* общее/частное, часть/целое, действие/претерпевание есть во всех языках, хотя выражаться они могут совершенно по-разному. Чтобы быть понятным, не обязательно строить правильные предложения. Например, иностранец хочет знать, как пройти к библиотеке. Он может Вам просто сказать: «Библиотека». И Вы его поймете. А он просто употребил топ ИМЯ. Не имя существительное, а топ – в той степени и так, чтобы Вы его поняли *в данной ситуации*. Он мог спросить «как пройти», просто показав пальцами идущего человека, т.е. не использовать слова вовсе, но Вы бы его поняли, потому что он реализовал топ ДЕЙСТВИЕ. О том, что элементы смысла в предложении не способны отразить его *коммуникативный* смысл, очень хорошо сказала Н.Д. Арутюнова еще в 70-е годы прошлого века: «Если сказуемое образовано только теми элементами смысла, которые заданы значением подлежащего, то предложение выражает аналитическое суждение, т.е. суждение, истинное в силу значений входящих в него слов. *Такое предложение в общем случае лишено коммуникативной значимости*».

**А.В.:** В Вашей монографии 2009 года параграф о топики и психолингвистике: ребенок начинает общаться топами (первоначально – так же, как пользоваться глазами); но ведь он общается только начиненными смысловыми элементами ЛР картины мира: голод (плохо, зло) – дай пищу (хорошо, добро), мокро – поменяй пеленки, одиноко – пообщайся со мной. Наше понимание мира и освоение

языка начинается в неразрывной взаимосвязи топосов 1 (концепты-ценности) и топосов 2 (топов-локусов).

**В.С.:** Это только подтверждает мысль о том, что изначальные категории (в этом отношении можно сказать: пракаатегории) базируются на биологических, «телесных» способностях человека. Но это еще не ценности в социально-человеческом понимании; холодно – плохо, дали пищу – хорошо понимают и ценки, не только дети. *Оценка* на физиологическом уровне – может быть, ценности – определенно нет. На этом уровне топы – изначально заложенные в природе человека предрасположенности. А в целом топика вполне вписывается в Вашу лингвориторическую парадигму...

**А.В.:** В лингвориторическую картину мира, точнее, в данном контексте.

**В.С.:** ...в той ее части, которая «отражает общий принцип структурирования макродискурса естественного языка». Однако там так уютно прижились «внутренние топы» А.А. Волкова, что страшно что-либо разрушить внешним вмешательством.

**А.В.:** «Внутренние топы» А.А. Волкова – это же только название, назвать можно и по-другому, главное – суть феномена.

**В.С.:** А суть в том, что внутренние топы А.А. Волкова не имеют никакого отношения к коммуникации, точнее, для А.А. Волкова не имеет никакого значения коммуникация, когда он анализирует топы (у меня был опыт общения с А.А. по этому поводу). К тому же в свете топика я придаю очень большое значение названию. Ведь это топ ИМЯ, который в ментальном плане заменяет СУЩНОСТЬ и функционирует в *конкретных* высказываниях-мнениях как концепт. К тому же А.А. Волков, даже если судить только по названию, помещает топы совсем в другое место! Мне кажется, что именно топика-диалектика, а не внутренние топы может усилить лингвистическую составляющую Вашей лингвориторической картины мира! Это очень важно: топика – это диалектика, т.е. нечто принципиально отличное от формальной логики. Как справедливо полагал А.Ф. Лосев, «...диалектика охватывает решительно все и в то же время ничему не мешает».

**А.В.:** По большому счету, это одно и то же (топика-диалектика, внутренние топы) просто А.А. Волков и Ю.В. Рождественский брали за основу достаточно бессистемные перечни, справедливо Вами критикуемые в монографии. Поэтому я, например, цитировала не их, а М.Л. Гаспарова о статусах и локусах, т.к. приводимая им система топосов, в рамках 4-х статусов, со ссылкой на наиболее непротиворечивую и последовательную версию дошедших до нас риторик, причем уже вслед за Лаусбергом, показала мне наиболее стройной и логичной.

**В.С.:** Но топы как ССМ – не локусы, которые отвечают только за синтагматику, т.е., грубо говоря, организуют линейное расположение слов в предложении-высказывании. Топы-локусы не ментальны! Потому что не диалектичны.

**А.В.:** Думается, в каком-то смысле топика «занимается мыслью с точки зрения ее истинности», но не текущей, с позиций правящей идеологии, истины, а как универсальная схематика мыслеречевой деятельности, нейтральная к сменам идеологических приоритетов, к сменам ЛР картин мира в их содержательно-смысловом аспекте. Можно вспомнить диалектику абсолютной/относительной истины, тогда топы-локусы предстают какими-то элементами, проводниками, представителями той недостижимой абсолютной истины, которая, как линия горизонта, всегда впереди (Гегель, Ленин), но само их существование, будучи столь незыблемым, создает у человека впечатление существования этой абсолютной истины, к которой он стремится.

**В.С.:** Топика не занимается мыслью с точки зрения истинности. Она *структурирует* смысл. Коммуникативный. Который отражает *мнение* общающихся. И в этом смысле я согласна с Н.Д. Арутюновой, что в общении важнее *искренность*. Мнение – еще со времен Аристотеля – не есть истина, а только правдоподобное. Для реализации и анализа этого правдоподобного, «чтобы не впасть в противоречие», и была им открыта (не создана!) топика. Для истины же у него есть «Аналитики», а у нас – логика. А истина-горизонт... вряд ли она актуальна для нас в повседневном общении.

**А.В.:** Водораздела между закономерностями речесыслительной деятельности языковой личности в повседневном общении и в научном дискурсе, как любом другом, я бы не проводила. Инвенция, диспозиция, элокуция, акцио; этос, логос, пафос, софия, лексикон-грамматикон, тезаурус, прагматикон и синтез – действуют в рамках любого речевого события в зависимости от условий речевой ситуации (Кто? Кому? Зачем? О чем? Почему? Где? Когда?) и выбранного типа дискурса (Как?).

**В.С.:** С терминологией, сформированной учеными на протяжении многих веков, не поспоришь, Но ДЕЙСТВУЮТ не они. Точнее, они действуют, но не в общении, а в *анализе* общения – и очень продуктивно, конечно же... Топика же, будучи системой «сверхсинтаксического уровня», в то же время *каждодневно присутствует в нашей речи*, потому что формирует и структурирует коммуникативный смысл общения. Еще раз повторю: мы говорим топами как *наполненными* структурно-смысловыми моделями. Но в том-то и суть, что благодаря модельной природе мы можем (каждый из нас!) наполнять их *своим* содержанием, выражать *свое мнение* и (по той же причине!) быть понятыми другими. Топика-диалектика позволит говорить не о среднестатистической языковой личности, что мне, честно говоря, кажется фикцией (простите!), а о (если можно так выразиться) *антропологической* языковой личности как основе *индивидуальной* языковой личности.

**А.В.:** Это все хорошо; единственное – словосочетания «коллективная ЯЛ», «совокупная ЯЛ этносоциума» – нужные терминологические инструменты, т.к. мы можем говорить о «русской языковой личности», «языковой личности россиянина», «советской языковой личности»...

**В.С.:** Если в смысле инструментария исследования определенного рода – вполне, но не для каждодневного владения языком в смысле порождения и понимания речи при общении.

**А.В.:** ...и всем понятно, что некое обобщение мыслится, т.к. мышление человека, а тем более научное мышление, зиждется, в том числе, на способности к абстрагированию, к обобщению и т.п.

**В.С.:** Вот именно: зиждется! Другими словами, способность к обобщению – первична! И она присуща не только ученому-лингвисту, но и самому обычному человеку. А если теперь взять ВСЕ топы в том смысле, как я предлагаю, мы и получим ТОПИКУ как основу, топику как диалектику, как первичные и глобальные языковые категории, как систему структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла, которыми может пользоваться (и пользуется!) *каждый* человек – и обычный носитель языка в своей бытовой речевой практике, и ученый!

**А.В.:** ...Ну да, конечно, и разве об этом кто-то спорит... Феномен лингвориторической картины мира отражает общий принцип структурирования как макродискурса естественного языка, так и дискурсов-универсумов, кристаллизующихся в его рамках. Например, советский язык-дискурс сформировался в лоне русского языка как национального макродискурса. Такое формирование происходит на базе дискурс-этимонов (от гр. *etimon* – «истина») – квантов информации, истинной в рамках данного ментального пространства.

**В.С.:** Полностью согласна, но этого недостаточно: надо исследовать и человеческое вообще, антропологическое вообще, ОБЩЕЕ всем, чтобы прийти к консенсусу, в конце концов, иначе мы будем говорить (и реально говорим!) на разных языках, в смысле – часто не понимаем друг друга.

**А.В.:** Но ведь топика не сама по себе, не «просто кувшин», этот кувшин всегда с чем-то: молоком, сметаной и т.п., т.е. топика в составе ЛР картины мира включает этнокультурно специфическое понимание добра, истины и пр. в макродискурсе естественного языка – русского, немецкого и т.д. На этом стоит вся этнолингвистика.

**В.С.:** Только все наоборот: не топика в составе ЛР картины мира, а ЛР картина мира – «этнокультурно специфическое понимание добра, истины и пр.» – не в составе, нет... Топика – тот инструмент, посредством которого ЛР картина мира – в каждой конкретной ситуации общения – обретает коммуникативный смысл, каждый раз «здесь и сейчас». Кувшин должен быть пустым, чтобы его можно было наполнить... Топы как ССМ – *пустые* «посудины», т.е. *потенциальные* языковые знаки, структурно-смысловые *модели*, инварианты. Причем их ограниченное количество, в моей интерпретации их 20: ИМЯ, ДЕЙСТВИЕ, СТРАДАНИЕ (испытание воздействия), СВОЙСТВА, ЦЕЛОЕ и ЧАСТИ, ПРИЧИНА и СЛЕДСТВИЕ, СРАВНЕНИЕ, СОПОСТАВЛЕНИЕ, ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ (противоположное), ОБСТОЯТЕЛЬСТВА (места, времени, цели), РОД и ВИД, ОБЩЕЕ (абстрактное) и ЧАСТНОЕ (конкретное), ОПРЕДЕЛЕНИЕ, СВИДЕТЕЛЬСТВО, ПРИМЕР, СИМВОЛ. И все! («Посудин» реально намного больше). *Исчислимость* топики как системы единиц ментального характера, используемой для общения, принципиальна. Концептов, как и слов, много; топов как ССМ – ограниченное количество. Их в принципе не может быть много.

**А.В.:** Имя, часть-целое и проч. – мыслительные инварианты человечества, «инопланетян», а также, судя по издаваемым книгам из серии «Ченнелинг» (контакт) – всех «космических сущностей»...

**В.С.:** На сегодняшний день – только человечества; другого мы просто не знаем.

**А.В.:** Этот перечень сам по себе ничего не дает нам по поводу конкретного «макродискурса естественного языка» – русского, немецкого и т.п., *только* общий каркас для выявления инвариантного ядра и этноспецифических вариаций.

**В.С.:** Во-первых, «только общий каркас» как раз в лингвистике практически не изучен, хотя было бы естественно, кроме вариантов, заниматься и инвариантным...

**А.В.:** Заниматься этим нужно, согласна. Я все мечтаю в полноте применить инструментарий топики в работах лингвориторической школы. Но нужно учесть, что топы корреспондируют с членами предложения. Представим связный текст, дискурс как одно предложение...

**В.С.:** Нет, не будем представлять. Потому что топы НЕ корреспондируют ни с членами предложения, ни с частями речи. Они корреспондируют только с ситуацией и коммуникативным смыслом. (Ранее пример с иностранцем...)

**А.В.:** И все-таки... В нем будет дискурс-подлежащее (топы имя, определение, символ); определение (свойства, сопоставление, противопоставление, сравнение), сказуемое (действие, претерпевание), обстоятельства (причины/следствия, а также цели, образа действия, времени)...

**В.С.:** Все перечисленное не имеет отношения к топам как структурно-смысловым моделям порождения коммуникативного смысла. Язык ведь полисемичен, и Вы использовали те же слова, но в другом смысле. А *представлять* надо СИТУАЦИЮ общения (а лучше обратиться к реальной коммуникации в реальных ситуациях). Только в этом случае имеет смысл выявлять топы. Иначе Вам достаточно традиционных лингвистических и риторических понятий, и использовать топы как ССМ просто не имеет смысла (простите невольный каламбур).

**А.В.:** Как синтагматика и парадигматика, как лексика и грамматика, так топики-1 концептов-ценностей и топики-2 топов-локусов («общие места» – и те, и другие, но разного плана/уровня). По аналогии – ассоциативные эксперименты Ю.Н. Караулова... А вот в составе ЛР картины мира – это уже «русский язык», «немецкий язык», т.к. безликая универсальная сетка имеет концепт-наполнение ЛР идеала и ЛР антиидеала, что такое хорошо и что такое плохо и пр. в зеркале данного языка, выработанное данным этносом в целом в течение веков, глобально, без учета революционных временщиков, внесших какие-то частные нюансы (Словарь Д.С. Ушакова как памятник русского советского языка, по Н.А. Купиной).

**В.С.:** Безусловно. Только она не безликая, а человеческая. И сами ассоциативные эксперименты Караулова были бы без нее невозможны. Это структура нашего сознания, которой никак нельзя пренебрегать. А то, о чем Вы говорите, это уже следующий этап (даже два этапа). Иначе получается, что мы хотим выпить молока, не помещая его в посуду.

**А.В.:** Думается, что, создавая конкретное высказывание, сперва человек хочет выпить молока. «Нравственно то, что служит победе коммунизма». А чтобы выпить его, выбирает посуду, и это может быть наилучший вариант – стакан или похуже – миска, но все равно это технический момент (донести эту мысль).

**В.С.:** Строго говоря, уже то, что человек *хочет выпить молока*, есть топ ОБСТОЯТЕЛЬСТВО цели! В ментальном и ситуативно-коммуникативном плане. И донести мысль – это тоже коммуникативный момент, а не технический.

**А.В.:** Это уже для лингвиста, который анализирует его вербализованное (хотя бы во внутренней речи) желание. А человек голодный мыслит не топами, а потребностями своими: голодный спазм желудка – и воспоминание-представление о вкусном белом молоке.

**В.С.:** Правильно: топ ИМЯ... Ведь топы изначально, раньше собственно языка... Любое желание человека связано с его ментальной сферой. А топы в равной мере присутствуют и в мышлении, и в речи, потому и в языке. Просто люди об этом не знают (как известный классический герой не знал, что говорит прозой), потому что мыслить топами органично для них присуще. Общающимся совсем не важно, как это называется. Это задача лингвиста – найти *в самой общении и назвать*, тут я с Вами согласна.

**А.В.:** Если продолжать пример, то в природе можно выпить молока прямо из вымени коровы...

**В.С.:** Можно, но это будет не по-человечески...

**А.В.:** Изголодавшийся партизан в войну увидел в лесу заблудившуюся корову, взялся за вымя, чтобы хлебнуть молока через ладонь или напрямую в рот, и он уже теперь не человек, что ли? Не носил он с собой посуды на этот случай.

**В.С.:** Замечательно. Это ситуация.

**А.В.:** На том же уровне – есть имена существительные, имена прилагательные, глаголы и т.п.

**В.С.:** Простите, если мы рассматриваем *ситуацию*, а не Ваше *высказывание* о ней, то это НЕ тот же уровень: если мы рассматриваем высказывание, то это уровень грамматики конкретного языка; если ситуацию, то это топический (топологический) уровень, т.е. принципиально другой. С точки зрения топики в предложенной Вами *ситуации* человек совершает ДЕЙСТВИЕ с учетом ОБСТОЯТЕЛЬСТВ места, времени, цели и по определенной ПРИЧИНЕ.

**А.В.:** Я имела в виду, в плане параллелизма вербальной и ментальной сторон склеенной ленты карауловской... Макродискурс естественного языка образует не только грамматика, но и лексика...

**В.С.:** А еще – ситуация общения, само общение, намерения говорящих и пр. У Н.Д. Арутюновой: «Дискурс – это текст, погруженный в жизнь».

**А.В.:** Опорные точки – концепты как топосы-1 – «общие места» согласно второй трактовке. И топики – не зря обе основные трактовки дошли до нас – как топосы-1 (концепты культуры, существующие в любом языке, актуальные для каждого человека, по Н.Д. Арутюновой), так и топосы-2, т.е. топы-локусы, а в элокутивной ипостаси, верхушка айсберга, – топосы 3 – фигуры, включая тропы.

**В.С.:** Вы опять вернулись к риторике. Тропы тоже вторичны, они строятся на топах: метонимия – замена ЦЕЛОГО (топ) ЧАСТЬЮ (топ); метафора строится на СРАВНЕНИИ (топ), оксюморон на ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИИ (топ) и под. Мне кажется, такая классификация исключает из системы мышление...

**А.В.:** Мышление там само собой, я пересилила инструментарий речемыслительной деятельности языковой личности. Исключить то, о чем говорим и ради чего говорим, невозможно, речемыслительная деятельность и есть объект обсуждения, и предмет – ЛР закономерности ее осуществления в дискурсивно-текстообразующем процессе. В лингвориторической парадигме дается такая – двойная точно (и предлагается тройная, но это уже благодаря внутренней взаимосвязи всех частей риторического канона) – концепция топики, а в Вашей концепции взята *половина*, отраженная в одной из дошедших до нас трактовок.

**В.С.:** Если рассматривать ее только в русле риторики, то, вероятно, так и кажется. Но мы ведь хотим совместить эту идею с лингвистикой. По крайней мере, у меня была именно такая задача: ввести топику в современную лингвистическую теорию, исходя, так сказать, из первоисточников – в двух отношениях: от Платона и Аристотеля диахронически и от спонтанной живой (не научной) речи, реализующей

общение, синхронически. Мне казалось, судя уже по названию Вашей концепции (лингвориторическая), что и у Вас стояла та же сверхзадача...

**А.В.:** Можно сказать, что в филогенезе сначала топы – выбор посуды, а в онтогенезе, когда ее виды уже в распоряжении говорящих, – топосы-концепты.

**В.С.:** Нет, не совсем так. И в онтогенезе мы сначала осваиваем топику, потому что это наш человеческий способ структурирования мира в целях познания и общения. Это наша *способность* его познать, начав с ним *общаться*. Концепт – это концепт, а топ – это топ. На мой взгляд, именно топы позволяют нам органично *связать* мышление, речь и бытие. А мышление не всегда вербально и уж точно предшествует речи: сначала думаем, потом говорим. ...

**А.В.:** Не всегда. Говорим – «само вылетает», а потом только думаем – это запросто. В связи с риторикой мы говорим о вербальном мышлении, а так-то оно разных видов: предметно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое, дискурсивное, интуитивное и т.д.

**В.С.:** Конечно, но топы универсальны, а потому вездесущи. Топы как коммуникативные структурно-смысловые модели (для общающихся) и глобальные языковые категории (для исследователей) должны получить свое законное место в языке (собственно, они там были и будут всегда) и в языкознании, если мы хотим их использовать *сознательно*. В самом общем виде топы и то, что Вы называете топосами-концептами, соотносятся как ОБЩЕЕ и ЧАСТНОЕ (абстрактное и конкретное), где ОБЩЕЕ не аморфное, а структурированное нашим сознанием (посредством топов!) и актуализированное в процессе общения Бытие.

**А.В.:** На этой оптимистической ноте и закончим дискуссию в этот раз. А когда-нибудь мы вернемся к этому, когда у меня появится больший опыт практического применения топов как инструментов ЛР анализа, как у Вас.

**В.С.:** Мне сегодня одна пожилая женщина рассказала про свою четырехмесячную внучку: «Она уже сама себя укачивает! Я же ей пою: а-а-а-а-а... В следующий раз подхожу, а она мне сама: а-а-а-а-а... Точно, как я!» Вот так: четырехмесячный ребенок уже способен осваивать топ ПРИМЕР...

**А.В.:** Думается, что в данном случае речь идет, скорее, о явлении подражания, т.к. топ ПРИМЕР подразумевает, что говорящий приводит ту или иную конкретную иллюстрацию к высказанному общему положению, и в этот момент реализует данный топ.

**В.С.:** Так это же для взрослых говорящих! А помните, в советское время? «Пионер – всем ребятам пример!». Как раз речь о подражании. Освоение топа ПРИМЕР и начинается с подражания...

**Заключение.** Таким образом, в русской риторике «общие места», или топосы, осознавались не как универсалии языка и сознания, а как то, что должно быть окрашено моралью, как *общие для всех морально-этические положения*. Структурно-смысловые модели (ССМ) – это те общие матрицы возможного смысла, которыми мы пользуемся, чтобы взаимодействовать в коммуникации (именно поэтому наша коммуникация диалектична). Можно сказать, что топы как ССМ *структурируют и порождают смысл* нашего общения, а топосы *наполняют его нравственным содержанием*. Чтобы общение было содержательным, нам нужны некие нравственные константы, *общие для всех*. Но чтобы общение было просто *возможным*, нам нужна (и она у нас есть!) *общая база* взаимопонимания, т.е. топики-диалектика, как система структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла.

**Семантическое поле «Растения» в кильдинском саамском языке**

Иванищева Ольга Николаевна

Мурманский арктический государственный университет, Россия  
183038, г. Мурманск, ул. Кап. Егорова, 15  
доктор филологических наук, профессор  
E-mail: oivanishcheva@gmail.com

**Аннотация.** Целью данной статьи является представление семантического поля «Растения» кильдинского саамского языка. В основу исследования положена гипотеза об особой степени антропоцентричности такого исчезающего финно-угорского языка, как саамский, и его большей связи с дологическим мышлением, что связано с исконным представлением человека как части природы у носителей саамского языка. Показано, что выделение смысла и оформление в отдельное слово непосредственно связано с важностью объекта, признака или действия для практической деятельности человека в кильдинском саамском языке. Анализ оппозитивных отношений в лексическом наполнении поля «Растения» выявляет наличие лакун, а также позволяет обозначить набор дифференциальных признаков. В исследуемом материале представлены такие типы оппозиций, как эквиполентные, привативные и градуальные.

**Ключевые слова:** тезаурус; семантическое поле; кильдинский саамский язык.

УДК 81`37

**Semantic field «Plants» in the Kildin Saami Language**

Olga N. Ivanishcheva

Murmansk Arctic State University, Russia  
183038 Murmansk, Kap. Egorova Str., 15  
Doctor of Sciences (Philology), Professor  
E-mail: oivanishcheva@gmail.com

**Abstract.** The article explores the "Plants" semantic field in the Kildin Saami language. The author assumes a special degree of anthropocentricity in Kildin Saami, an endangered Finno-Ugric language, and its connection with the prelogical thinking associated with primordial representation of humans as part of nature. It is shown that the emergence of meaning and formation of a separate word depend on the importance of an object, feature or action for the practical activity for the speakers of the Kildin Saami language. The analysis of oppositions in the "Plants" conceptual field reveals the presence of lacunas and differential characteristics as well as indicates a number of oppositions: equipollent, privative (binary) or gradual.

**Keywords:** thesaurus, semantic field, Kildin Saami language.

UDC 81`37

**Введение.** Семантическое поле как эффективный путь представления лексико-семантической системы языка признается многими исследователями (см., напр.: [Караулов 1976; Шишмарева, Волков 2011; Башарина 2007]). Признаки, образующие семантическое поле, делятся на лингвистические (языковые) и экстралингвистические (понятия) [Башарина 2007: 93–94]. Понятия являются основой идеографических словарей (тезаурусов). Поэтому выявление связей слов-понятий [Щерба 2002] позволяет представить тезаурус данного языка. В нашей работе тезаурусом (идеографическим словарем) мы называем словарь, где слова-понятия расположены иерархически. Обращение к системе понятий принципиально важно для лингвиста, разделяющего антропоцентрический подход к исследованию языка [Уфимцева 2016: 241]. «Фактор адресата» [см., напр.: Ворожбитова 2016] при этом играет решающую роль в составлении словарей. Ориентация на пользователя словаря является особенно актуальной, когда речь идет об исчезающих языках. Назначение такого словаря – не только сохранить то, что еще осталось в памяти носителей исчезающего языка и культуры, но и ревитализировать эти знания. Таким образом, в современной лексикографии необходим учет нескольких факторов при создании словаря исчезающего языка: актуальное состояние языка в языковом сообществе и объем фоновых знаний носителя языка, представляющих обыденный уровень познания окружающего мира коренным малочисленным народом. Для исчезающих языков наиболее актуальным является такой тип словарей, как учебный и лингвокультурологический (словарь активного типа) [Ivanishcheva 2016; Ivanishcheva 2016].

При обращении к полевой методике отмечается специфическая структура поля (ядро – периферия). Кроме того, традиционно изучается лингвистическая (внутренняя) составляющая поля, а также отношения лексем внутри поля. По нашему мнению, для исследования языковой картины мира этого недостаточно. Интересны иерархические связи поля, которые определяются разделами «Человек –

Природа». В тезаурус (идеографические словари) традиционно включают 3 класса (синоптическая схема Халлига-Вартбурга): Вселенная (без человека); Человек; Человек и Вселенная. Поля в разделе Вселенная: Небо и небесные тела; Земля; Растительный мир; Животный мир. Поля в разделе Человек: Человек как живое существо; Душа и разум; Человек как общественное существо; Социальная организация и социальные институты. Поля в разделе Человек и Вселенная: А ргіогі (Бытие; Качества и состояния; Отношение, порядок, ценность; Число и количество; Пространство; Время; Причина; Движение; изменение) и Наука и техника.

Специфика тезауруса (и словаря вообще) миноритарных языков, каковым является саамский язык, выражается в том, что для этих языков не подходят классификации, разработанные для современных индоевропейских языков. В нашем материале кильдинского саамского языка при представлении иерархии смыслов прослеживается антропоцентричность материала, поэтому мы определили следующую схему тезауруса: Природа – Человек. В раздел «Природа» мы включаем блоки «Вселенная» и «Земля», в раздел «Человек», кроме описаний частей тела, реалий материальной и духовной жизни человека, будут включены разделы из блока «Общества».

Цель статьи – анализ фитонимической лексики кильдинского саамского языка, основанный на предположении, что наличие лексемы в данном языке объясняется утилитарными соображениями, а именно: ролью и значением растения в жизни и хозяйстве человека. Обозначение в виде отдельных лексем получает то, что играет важную роль в жизни этноса и является ценностным для него (см. о китайском языке в [Гурьян 2015]).

**Материалы и методы.** Материалом исследования послужили лексемы кильдинского саамского языка, выбранные из словарей, этнографической литературы и собранные в полевых условиях. В основу исследования положен антропоцентричный подход, который означает рассмотрение антропологически обусловленных свойств языка, в первую очередь, тех, которые объясняются системно-нормативными ограничениями, связанными с особенностями человеческой деятельности, а также коммуникативно-ситуативным характером человеческого общения. В исследованиях фитонимической лексики в разных языках акцент делается на изучении мотивирующих признаков номинации и народной классификации и номинации растений, фитоним изучается как художественный образ. В нашем исследовании анализ семантического поля строится на выделении дифференциальных признаков и иерархических зависимостей. Методика исследования состоит в сочетании анализа оппозиций и приема дистрибуции. В материале и подходе к нему состоит новизна работы.

**Обсуждение.** Семантическое поле «Растение» в кильдинском саамском языке малочисленно: в нем присутствуют некоторые названия **деревьев** (береза *пёссмүрр*, *пёсс-мүрр* [Антонова 2014: 220; Афанасьева 1985: 254; Керт 1986: 72]; карликовая береза *кйрре* [Антонова 2014: 97; Афанасьева 1985: 110; Керт 1986: 88] (в [Афанасьева 1985: 110] карликовая береза (кустарниковая с сердцевидными листьями); у Г.М. Керта *кйрре* кустарник (карликовая береза) [Керт 2009: 144], *суеG'k'* (береза) [Керт 2009: 151]), верба *выррып* [Антонова 2014: 59], вяз *вязмурр* [Антонова 2014: 63] дуб *дуб* [Антонова 2014: 66], ель *күсс* [Антонова 2014: 122; Афанасьева 1985: 134; Керт 1986: 44], ива *пуай* [Антонова 2014: 233; Афанасьева 1985: 268; Керт 1986: 75], ольха *лэххьп* (*лэххьль*) [Антонова 2014: 144], осина *субль* (*субль*) [Антонова 2014: 276; Афанасьева 1985: 328; Керт 1986: 88], рябина *роашиьн* (*роашиьн*) [Антонова 2014: 255; Афанасьева 1985: 297; Керт 1986: 82] (*шйй'* рябина' (Керт 2009: 151); неясно: дерево или плод?), сосна *пёдзь* [Антонова 2014: 217; Афанасьева 1985: 251; Керт 1986: 71] (*суе'v* сосна (сухая) (Керт 2009: 151), черемуха *шэйимурр* [Антонова 2014: 356] (*шетт* (Керт 2009: 161)), яблоня *яблэмурр* [Антонова 2014: 373; Керт 1986: 115], *яблоня* [Керт 1986: 244]), **кустарников** (багульник *олэнь*, *олэнь* [Антонова 2014: 207; Афанасьева 1985: 242], вереск *кэцкас* (*кэццкас*) [Антонова 2014: 138], можжевельник *кэскас* (*кэсскас*) [Афанасьева 1985: 149; Керт 1986: 47]), **ягод** (брусника *ёу* (*ёуу*) [Антонова 2014: 75; Афанасьева 1985: 86; Керт 1986: 131], вороника *чиммнуши* [Антонова 2014: 338; Афанасьева 1985: 149], *чймнуши*, *чүмнэши* [Керт 1986: 105], голубика *уйххькмуши* [Антонова 2014: 324], *уйхькмуши* [Керт 1986: 144], клюква *рыххлмүррэй*, *рыххлмуши* [Антонова 2014: 261; Керт 1986: 164], морошка *лүмь* [Антонова 2014: 151; Афанасьева 1985: 167; Керт 1986: 52], черника *саррь* [Антонова 2014: 267; Афанасьева 1985: 316; Керт 1986: 85], рябина *роашиьн мүрь* [Афанасьева 1985: 297]), **травянистых растений** (камыш *чуэннаесүйин* [Керт 1986: 163], конопля *руэйивас*, *руэйвэсь*, *руэйивас* [Афанасьева 1985: 302], колокольчик *келля* [Антонова 2014: 93], *келля*, *келленч* [Керт 1986: 165], лен *каййд*, *кайд* [Антонова 2014: 85; Керт 1986: 35], лук дикий *лоафкхэсс* [Антонова 2014: 148; Керт 1986: 51], овес *овес* [Антонова 2014: 204]; хвощ *виаšš* [Керт 2009: 162]), **овощей** (картофель *картфэль*, *картфэльль* [Афанасьева 1985: 102], *картэшик*, *картопля*, *картошк* [Антонова 2014: 89], *картэшик*, *картошка* [Керт 1986: 163], капуста *капуст* [Антонова 2014: 88], *капуста* [Афанасьева 1985: 99], лук *луквець* [Антонова 2014: 151; Керт 1986: 52], морковь *мөрковь* [Антонова 2014: 174], *моаркэфь*, *морковь* [Керт 1986: 178], репа *нодврас*, *нодвврас* [Антонова 2014: 188; Афанасьева 1985: 214; Керт 1986: 213], свекла *свекла* [Антонова 2014: 268], огурец *угрец* [Керт 1986: 187], чеснок *чеснок* [Антонова 2014: 337]), **грибов** (чага *бакал*, *бакалл* [Афанасьева 1985: 29]; *тйвл* (паккула, чага) [Керт 2009: 152]) и **лишайников** (ягель (олений мох) *ёгель*, *ягкал* [Антонова 2014: 67; Афанасьева 1985: 77; Керт 1986: 30]; *ларр* «бородатый лишай» [Керт 2009: 146]). Гиперонимами для данных групп являются лексемы дерево *мүрр* [Антонова 2014: 175; Афанасьева 1985: 199; Керт 1986: 60], мох *сёфьтэр*, *сэххьтер*, *сэххтар*

[Афанасьева 1985: 340; Керт 1986: 86] (*seuja* [Керт 2009: 169]), овощи *õvošš* (*õvešš*, *ovvešš*, *ovvešš*) [Антонова 2014: 204; Афанасьева 1985: 237; Керт 1986:67], трава *sũyĩn* [Антонова 2014: 278; Афанасьева 1985: 330; Керт 1986: 88], *rãssš* (зелень, трава, растения травянистые; цветы; молодая трава) [Антонова 2014: 249; Афанасьева 1985: 288; Керт 1986: 80], ягода *mũrrrĩ* [Антонова 2014: 176; Афанасьева 1985: 198; Керт 1986: 60], гриб *kũmpar* [Антонова 2014: 120; Афанасьева 1985: 132; Керт 1986:43]. Таким образом, в исследуемом материале обнаруживается родо-видовая оппозиция.

Анализ модели, по которой построены некоторые из этих названий, показал, что они образованы словосложением. Определяющим компонентом при этом является обозначение рода, а подчиненным – вида. В названиях деревьев – береза *pẽssšmũrrr*, вяз *vãzšmũrrr*, черемуха *šẽyĩmũrrr*, яблоня *ãblãkmũrrr* – определяющим компонентом является *mũrrr* (дерево). В названии клюквы *rũxšmũrrrĩ* определяющим компонентом является *mũrrrĩ* (ягода), а в названии камыш *čũnnẽsũyĩn* – *sũyĩn* (трава). Часть лексики этого поля является заимствованиями из русского языка (овес *ovẽs*, картофель *kartfãlš*, *kartãšik*, *kartopljã*, капуста *kãpust*, морковь *mõrkovš*, свекла *svẽkla*, огурец *ugrecš*, чеснок *čẽsnok*, овощи *õvošš* (*õvešš*)).

Тематическая классификация фитонимов саамского языка представлена у Г.М. Керта: растительная жизнь вообще, деревья (общие сведения), деревья лесные, ягоды, растения, кустарники [Керт 2009: 124–125]. Кроме того, в приложении к книге Г.М. Керта указана саамская топонимная лексика, которая не встречается в словарях кильдинского саамского языка (возможно их употребление в других саамских языках российских саамов): *labb* (вахта трехлистная), *lobbes* (кувшинка) [Керт 2009: 125] (колытьско-саамский язык [Itkonen 1958: 218]), *vuash* (хвощ) [Керт 2009: 125].

В книге для чтения П.Н. Жулева в переводе А.Г. Эндюковского (на латинизированном алфавите) представлены такие культуры, как картофель (*kartofel*), репа (*nauras*) и лук (*lukvec*) [Жулев 1934: 62–63]. В книге Н.Н. Харузина «Животные жарких стран» также в переводе А.Г. Эндюковского представлено слово *pastlesnehk* (колючка) [Харузин 1935: 15].

Для описания фитонимической лексики саамского языка, языка коренного малочисленного народа, проживающего на территории России только на Кольском полуострове (Мурманская область), необходимо дать представление о географических особенностях этих земель.

На территории Мурманской области две физико-географические зоны: тундра и тайга. Рельеф – горы, впадины, террасы. Более или менее обширные равнины заняты болотами и озерами. Климат Мурманской области арктически-умеренный, морской, однако на него оказывает влияние ветвь теплого течения Гольфстрим, поэтому он относительно мягкий. Основными видами традиционной хозяйственной деятельности, осуществляемой саамами Мурманской области и их общинами, являются оленеводство, рыболовство во внутренних водоемах Кольского полуострова, а также в Баренцевом и Белом морях, охота, строительство национальных жилищ, пошив национальной одежды, изготовление утвари и инвентаря и другие виды промыслов и ремесел, связанные с обработкой меха, кожи, кости и иных материалов, сбор дикорастущих растений [Доклад 2015].

Естественно предположить, что кильдинско-саамская фитонимическая терминология охватывает лишь те растения, которые связаны с хозяйственной и культурной жизнью народа. Как видно из описания хозяйственной деятельности саамов, сбор дикорастущих ягод составляет основной вид традиционной деятельности, но далеко не самый важный.

В исследовании семантического поля «Растения» использовался метод дистрибуции, который предполагает выявление сочетаемости лексем. Так, береза в сознании саамского этноса бывает кривая, сухая гнилая и просто гнилая (см.: *čõaz* «гнилое дерево» [Керт 2009: 141]; *kãvũgal* «гнилое дерево», *kãlv* «сухое дерево» [Керт 2009: 145]). Важен также и анализ контекста. Он может быть представлен в художественной и этнографической литературе, словарях, учебниках и букварях, а также разговорниках. Так, в саамско-русском разговорнике, составленном Н.А. Афанасьевой, носителем кильдинского саамского языка и одним из авторов словаря [Афанасьева 1985], представлен следующий материал (пунктуация и стиль оригинала сохранены): *Какие ягоды растут в тундре? В нашей тундре растут различные ягоды? Летом много-много морошки собираем, она рано созревает. Потом созревают черника, брусника, и вороника. Саамы с удовольствием едят различные ягоды. Растут ли в тундре грибы? Да, в тундре растут самые разные грибы. Едят ли саамы грибы? Как не едят! Едят грибы, но мало. Летом охотно едят грибы олени. Какие деревья растут в тундре? В тундре растут: ивы, кривые березки, осины, кусты вереска* [Афанасьева 2010: 51]. Разговорники, конечно, представляют собой специфичный тип литературы, но определенную культурологическую информацию из него можно получить. В частности, приведенные выше фразы показывают кулинарные предпочтения саамов, а также типичные и важные для сознания саамов ягоды и деревья.

Наличие лакун в лексической системе кильдинского саамского языка ставит вопросы, которые не решить силами лингвистов, они требуют междисциплинарного подхода. Так, ягель по ботанической классификации относится к лишайникам, но слово *лишайник* отсутствует в нашем материале, а слово *мох* (*sefũtãr*, *seššũtãr*, *sãššũtãr*) есть. Необходимо отметить, что ягель еще называют оленьим мхом. Востребованность реалии лишай (лишайник) в культуре саамского народа налицо: ими питаются северные олени. Ср.: Пищи никакой, кроме подножного корма, олень не требует ни зимой, ни летом, а потому содержание стада стоит чрезвычайно мало. Ест олень, главным образом, мох, ягель, лишай, летом – листья

карликовой березы и полярной ивы, молодую осоку, цветы и ягоды полянки и морошки, травы, растущие по берегам озер, которыми изобилует Север. Не менее охотно олень поедает грибы и выпивает яйца гусей, уток и других птиц, которые он находит весной. Олень поедает особый гриб, *ёррьк кўмнар*, гриб, который вырос до больших размеров, замерз, а зимой стал оленьим лакомством (букв.: олений гриб) [Словарь 2014: 64]; *ыддэ эххт кўмнар – нуаз еадтэй* – появился гриб – стадо двинулось. Но во второй половине лета, когда появились ягоды и грибы, когда много всякой травяной и кустарниковой зелени, – уже человек находится во власти оленя: он идет туда, куда идет олень. Это время – время кормки оленей. В особенности олени любят грибы; в поисках грибов они рассыпаются на большом пространстве, и человеку – оленьему пастуху – в это время много хлопот около оленей. В это время олень хорошо отъедается. Олени очень любят грибы, ох как любят! Как только в начале июля грибы появились, бригадир отправляет пастухов следить, чтобы олени из нашей тундры териберской не ушли в воронинскую или ловозерскую тундру. Они за грибами пойдут – до Москвы дойдут, лишь бы грибы были! Носители саамского языка-оленоводы рассказывают, что оленят вскармливали ухой [Словарь 2014: 65].

В материале семантического поля «Растения» представлены следующие оппозиции: эквиполентные («твердая-зрелая» (о морошке): *чоарэхь* [Антонова 2014: 341] — *лāntex* [Керт 2009: 146]), привативные («съедобный-несъедобный»: *кўмнар* (гриб) — *пōррэм кўмнар* (гриб съедобный)), градуальные (например, «сухая гнилая-гнилая» (о березе): *kualv* — *tshuatts* [Керт 2009: 124–125]).

**Заключение.** Исследование семантического поля «Растения» выявило некоторые закономерности в представлении растительного мира саамским этносом: различение дикорастущих и культурных растений, мхов и лишайников. Культурные растения представлены в семантическом поле лексемами, имеющими русское происхождение. Для экзотических растений названия были созданы исследователями кильдинского саамского языка *pastlesnehk* (колючка).

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Мурманской области в рамках проекта проведения научных исследований («Тезаурус кольско-саамского языка: сохранение лексического фонда в условиях русскоязычного окружения»), проект № 16-14-51001.*

#### Библиография

- Антонова А.А. Саамско-русский словарь. – Мурманск: ООО «Издательство «ЛЕМА», 2014. – 376 с.
- Афанасьева Н.Е., Куруч Р.Д., Мечкина Е.И., Антонова А.А., Яковлев Л.Д., Глухов Б.А. Саамско-русский словарь. – М.: Рус. яз., 1985. – 568 с.
- Афанасьева Н.Е. Саамско-русский разговорник. – Мурманск: ООО «МИП-999», 2010. – 51 с.
- Башарина А.К. Понятие «семантическое поле» // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2007. – № 1. – Т.4. – С. 93–96.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма как концептуальная основа форума филологов в Сочи // Символ науки. – 2016. – № 1–3 (13). – С. 82–84.
- Гурьян Н.В. О содержании разделов с ботанической лексикой древнекитайского словаря «Эр'я» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 2 (44). – Ч. II. – С. 58–63.
- Доклад о состоянии и охране окружающей среды Мурманской области в 2014 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mpr.gov-murman.ru/activities/00.condition/>
- Жулев П.Н. Книга для чтения. – Л.: Учпедгиз. Ленингр. отд-ние, 1934. – 65 с.
- Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. – М.: Наука, 1976. – 355 с.
- Керт Г.М. Словарь саамско-русский и русско-саамский: пособие для уч-ся нач. шк. – Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1986. – 247 с.
- Керт Г.М. Саамская топонимная лексика. – Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2009. – 179 с.
- Шишмарева Т.Е., Волков А.С. Идеографическое поле ландшафта по данным словаря «Эр'я» // *Magister Dixit*. – 2011. – № 2 (06). Июнь. – С. 81–89.
- Словарь лексики традиционных промыслов и хозяйственных занятий кольских саамов (на материале кильдинского диалекта саамского языка) / авт-сост. О.Н. Иванищева, А.М. Эрштадт. – Мурманск: МГГУ, 2014. – 249 с.
- Уфимцева Н.В. Языковая картина мира: проблемы моделирования // Вопросы психолингвистики. – 2016. – № 1 (27). – С. 238–249.
- Харузин Н.Н. Животные жарких стран. – Л.: ОГИЗ-ДЕТГИЗ, Ленингр. отд-ние, 1935. – 20 с.
- Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии // Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. 1. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2002. – С. 54–91.
- Itkonen T.I. Koltan- ja kuolanlapin sanakirja. – Helsinki: Suomalais-Ugrilainen seura, 1958. – 1236 s.
- Ivaniščeva O. Saami Dictionary-Making: Preserving Finno-Ugric indigenous language of the Kola // *Linguistica Uralica*. – 2016. – № 1. – Pp. 54–64.
- Ivanishcheva O. Culture phenomena: lexicographical description issues // *XLinguae Journal*. – 2016. – Vol. 9. – Issue 2, April. – Pp. 73–89.

**Эвиденциальность в языках разной структуры:  
основные значения**

Каксин Андрей Данилович

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Россия  
655017, г. Абакан, ул. Ленина, 92  
доктор филологических наук  
E-mail: adkaksin@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные значения эвиденциальности – цитативное (или пересказ), инферентивное (заключение о действии по результату, непосредственному восприятию или исходя из логики) и миративное (неожиданное обнаружение ситуации, предмета или признака). Рассматривается вопрос об их естественном выражении прежде в устной речи (в ситуации диалога). Выводы иллюстрируются примерами (записанными фразами) из речи носителей разных по структуре языков – русского, хантыйского и хакасского.

**Ключевые слова:** эвиденциальность, языковые универсалии, грамматические формы, значения (смыслы), пересказ (цитата), умозаключение (вывод), результат действия, логическое заключение, неожиданное обнаружение, языки разной структуры.

УДК 811

**Evidentiality in languages of different structure: Major meanings**

Andrei D. Kaksin

Khakass State University named after N.F. Katanov, Russia  
655017 Abakan, Lenin Str., 92  
Doctor of Sciences (Philology)  
E-mail: adkaksin@yandex.ru

**Abstract.** The article discusses the major meanings of evidentiality – quotational (retelling), inferential (conclusion about actions drawing on result, direct perception or logical considerations) and mirative (an unexpected detection of a situation, object or feature) as well as explores their expression in speech (in a dialogue form). Conclusions are illustrated by examples, i.e. written down phrases produced by speakers of different languages: Russian, Khanty and Khakass.

**Keywords:** evidentiality, linguistic universals, grammatical forms, meanings (senses), retelling (quotation), inference, result of action, logical conclusion, unexpected detection, languages of different structure.

UDC 811

**Введение.** Мы отталкиваемся от актуального в современной лингвистике взгляда на эвиденциальность как автономное, существующее отдельно от модальности функционально-семантическое поле. Идя далее по линии разграничения, мы рассматриваем вопрос о наличии (выражении) в языках трех специфически эвиденциальных значений: цитативного (пересказа), инферентивного (суждения о действии по результату, непосредственному восприятию или исходя из логики) и миративного (неожиданного обнаружения ситуации, предмета или признака). Примерами из языков разной структуры мы стремимся показать: эвиденциальность – это особая языковая категория. В определенном смысле она является своеобразным антиподом модальности: значения общей модальности репрезентируют точку зрения говорящего, а значения эвиденциальности есть интерпретируемый говорящим *чужой* взгляд на ситуацию. При этом оказывается, что *чужим* может быть даже собственный взгляд говорящего лица.

**Материалы и методы.** Фактический материал представлен примерами (записанными фразами) из речи носителей разных по структуре языков – русского, хантыйского и хакасского; в том числе используются отрывки из произведений художественной литературы. Основной метод, использованный в работе, – описательный.

**Обсуждение.** Как установлено, эвиденциальные значения не являются прототипическими модальными, т.е. они не устанавливают статус ситуации по отношению к реальному миру и не выражают отношение говорящего к ситуации. Они указывают на источник сведений говорящего относительно сообщаемой им ситуации [Плунгян 2000: 309, 321].

Нашей задачей является, рассмотрев фактический материал разных по структуре языков, объяснить неизбежность появления в языке категории эвиденциальности, т.е. эвиденциальных значений и средств их выражения. Мы основываемся на записях устной речи, отрывках из художественных произведений (диалогах персонажей), словарных статьях.

Для русского языка можно привести много отрывков из произведений классической и современной литературы:

Откуда дровишки? – «Из лесу, вестимо;

Отец, **слышишь, рубит**, а я отвожу».

(В лесу раздавался топор дровосека.) (Н.А. Некрасов).

– А знаете ли, отчего он такой все невеселый, все молчит, знаете? Вот отчего он такой невеселый. Пошел он раз, **тятенька говорил**, – пошел он, братцы мои, в лес по орехи. Вот пошел он в лес по орехи, да и заблудился...

– Эка! – проговорил Федя после недолгого молчания, – да как же это может этакая лесная нечисть христианскую душу спортить, – он же ее не послушался?

– Да вот поди ты! – сказал Костя. – И **Гаврила баил**, что голосок, **мол**, у ней такой тоненький, жалобный, как у жабы. (И.С. Тургенев)

Далее сравним материал двух агглютинативных языков – хантыйского и хакасского. В хантыйском языке рассматриваемая семантика очень характерна, к примеру, для жанра бытового повествования:

*Лув кэрталн атэлт хасьмал. Имел воша ма юхтум хатлэмн манмал, няврэмл тал каникулая школа эвалт юхы тэты* [Сенгепов 1994: 5] «Он на стойбище своем один **остался, оказывается**. Жена его в поселок **ухала, оказывается**; ребенка на зимние каникулы из школы привезти».

В данном отрывке нет отдельных слов с эвиденциальной семантикой: она заключена в самой глагольной форме – включением соответствующего морфологического показателя (хась-м-ал, ман-м-ал). В других случаях эвиденциальное слово (или сочетание) может присутствовать:

*Те, ант лавлум моюнг ехн, нэи, юхатмев!* «Ба, к нам нежданные гости, **оказывается, приехали!**»

Помимо собственно эвиденциальных слов и сочетаний (типа *нэи* «оказывается», *ял мэнты ки* «мол; дескать; как будто; вроде бы»), в хантыйском языке есть и другие многофункциональные слова, употребительные в эвиденциальном контексте. Например:

*ванттыйн* – на взгляд со стороны; на (чей-либо) взгляд; на взгляд; может показаться; со стороны видно, (что); со стороны кажется, (что); кажется, (что); как видно. Ванттэмн – на мой взгляд; ванттэнан – на твой взгляд и т.д. *Ванттыйн*, лув шеңк вева ювмал, тэюммал, си хуват мар вэнт хуват яңхман, маһаң хоят иты вантас [Сенгепов 1994: 33]. «*Со стороны видно, (что)* он сильно устал, оказывается, притомился, оказывается, столько времени бродя по лесу; как больной смотрится»;

*иламна* – похоже; похоже, что; кажется; но, кажется; вроде; вроде бы; пожалуй; пожалуй, что; точно; и точно; однако. *Иламна*, хэн тутэмн хэрлал, имухты ыска си йил па потум рувн элэм си юхатла [Сенгепов 1994: 30]. «*Точно*, когда огонь (в печи) гаснет, (в избе) сразу холодно становится, и этот холод до тела доходит»; *Иламна*, ситы шэшиллаты манэм марэма йиты си питас [Сенгепов 1994: 33]. «*Пожалуй*, так (т.е.: бесцельно) расхаживать мне стало надоедать (букв.: скучно становиться стало)»; Ванамас, ма луват иньсясты вутьсийлсэм, *иламна* лув ма елпемн нехмас [Сенгепов 1994, 33]. «*Приблизился он; я его спросить намеревался; однако он раньше меня произнес*»;

*кәйнараңл* – (ну) надо же; оказывается; вот так да! вот (ведь) молодец (молодцы)! какое открытие! ба! Си ехлан, *кәйнараңл*, хәтл мәр кәт пүш холуплал валемийлтэл. «Эти люди – *ну надо же!* – в день два раза сети проверяют, оказывается»; Нәң, *кәйнараңл*, пори хота вохмен! «*Вот так да*, тебя, оказывается, в дом, (где проходит) свадьба, позвали!»; Лыв иса хулыева, семьяйн, *кәйнараңл*, юхаттэл! «Они все вместе, всей семьей, *оказывается*, приезжают!»; Тәмась хурамаң ухам си па холуммен, *кәйнараңл!* «Такой красивый платок каким-то образом достала, *вот ведь молодец!*»

В последние два десятилетия и в хакасском языкознании была осознана необходимость выделения отдельного разряда эвиденциальных слов (типа русск. *мол, якобы, дескать, оказывается*, татар., башк. *имеш*, тув. *болур*), а также – смешанного разряда, т.е. слов эвиденциальных (отчасти и модальных), но вместе с тем используемых для выражения оценки или сильного чувства (типа русск. *ба!*, хант. *кәйнараңл!*). Считаем необходимым добавить к данному списку также эвиденциальные словосочетания (типа русск. *надо же!, видите ли!*, хант. *Щи па!*). В хакасском языке, надо думать, этот разряд лексики также представлен; выявить их можно в разговорной речи, в текстах художественной и учебной литературы, частично – и в существующих словарях. Возьмем, к примеру, двуязычный словарь академического типа [Хакасско-русский словарь 2006]. В нем содержится определенное количество эвиденциальных (в то же время – и модальных) слов, например:

**ноо** II 1) *част. препозит.-усилит.* что за, какой; **ноо ние полды** а) что произошло?; б) что за оказия?; **ноо кизі** а) кто это?; б) что за человек?; **ноо туза** что за польза, какая польза, что толку; 2) *част. постпозит.-утверд.* да, же; **ол ноо** да это же он; **хазыр ноо** да и строгий же; **тынанар ноом** да отдохну же я; **писке кірген син полған нооң** да ведь у нас ты же был... [Хакасско-русский словарь 2006: 283].

Но, как видим, двуязычный словарь не может отобразить в полной мере эвиденциальную семантику слова. В приводимых примерах, у того же слова **ноо** эвиденциальное значение затемнено. А в нижеследующих предложениях, взятых из текста художественного произведения (из диалогов), эвиденциальность, на наш взгляд, проявляется в полной мере:

Ол ам минің сазым чулар *ноо*? [Костяков 2006: 27]. «Теперь она мои волосы *будет выдирать, оказывается?*»

Кізі улуғ род *полчаңох ноо!* – теен Манон Петрович [Костяков 2006: 76]. «У человека большой род *тоже бывает, оказывается* – сказал Манон Петрович».

Анфиза, Таназар хази көрүп, теен: *Хасхы айланган ноо!* [Костяков 2006: 77] «Анфиза, взглянув пронзительно на Тану, сказала: Беглянка *вернулась, оказывается!*»

Итак, судя по материалу конкретных языков, эвиденциальных значений достаточно много. Подробно рассмотрев этот вопрос в предшествующих работах (на материале хантыйского языка), можем сказать, что отчетливо выявляется три основных эвиденциальных значения. Разница между ними определяется первоисточником (или способом получения информации). Возможна ссылка на уже сказанное кем-то, указание на результат, след или признак (в т.ч. логический), по которому восстанавливается, констатируется или постулируется действие, выражение неожиданности чего-либо (для говорящего лица).

Достаточно долго (во всяком случае, в советском и российском языкознании) эвиденциальные значения рассматривались в совокупности с модальными (см., напр., [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 303–304, 321–322, 585]).

Но гораздо продуктивнее оказалась другая линия: рассматривать в противопоставлении модальным, отдельно от них, те языковые средства, которые используются для указания на источник или способ получения информации или для выражения неожиданности информации для говорящего. В настоящее время категория эвиденциальности в разных языках исследована достаточно подробно, и мы опираемся на широко известные работы (см., напр., [Козинцева 1994; Мельчук 1998; Плуноян 2000; Эвиденциальность 2007; Evidentiality 1986; L'Énonciation médiatisée 1996; Lazard 1999; Evidentials 2000]).

К примеру, в книге В.А. Плунояна перечисляются следующие эвиденциальные значения и формы: указание на источник сведений о ситуации, личное наблюдение описываемых событий, «снятие» с себя ответственности за достоверность сообщаемой информации, «пересказывательное наклонение», цитатив, «заглазность», инферентивное значение (по результату), адмиратив, сомнение ~ предположение, визуальные, прочие сенсорные и «эндофорические» источники информации, презумптив, «общие истины».

Или вот еще тезис относительно эвиденциальности в русском и немецком языках:

«Мы полагаем, что в русском языке, так же, как и в немецком, средства выражения рассматриваемой семантики могут быть сгруппированы в функционально-семантическое макрополе косвенной засвидетельствованности, в котором выделяются поля пересказывательности, инферентивности и адмиративности» [Михайлова 2009: 173–174].

Вообще, по набору формальных средств выражения эвиденциальности языки ближнего (к русскому языку) круга, т.е. индоевропейские и урало-алтайские, распадаются на три большие группы. (Это распределение, видимо, нужно считать типологическим). В первую группу входят языки, в которых есть морфологические формы (и парадигмы), что позволяет конституировать специальные, эпистемологические, наклонения. При этом наклонение может и не иметь собственного показателя: маркерами наклонения часто служат показатели темпоральности. В эту группу входят большинство самодийских языков (аудитив в ненецком, латентив в селькупском и др. под.), мансийский и хантыйский языки. Что касается последнего, имеем в виду наклонение, которое в наших работах по хантыйскому языку мы назвали «эвиденциалис» [Каксин 2010: 151–155, Каксин 2012: 86].

Вторую группу составляют языки, в которых эвиденциальность и миративность выражаются преимущественно лексически и интонационно. Ярким примером здесь является русский язык. В частности, в русском языке эвиденциальность не находит грамматического выражения и передается, в основном, лексическими средствами типа вводных «мол», «дескать», «якобы», «видно», «оказывается».

Наконец, в третью группу, по нашему мнению, входят языки, занимающие промежуточное положение: в них есть, конечно, лексические и интонационные средства, но главную роль при выражении эвиденциальности и миративности играют специфические аналитические конструкции (т.е. конструкции с участием служебных/вспомогательных глаголов). Основу этой группы составляют тюркские языки, ярким представителем которых является, в частности, хакасский язык, в котором очень много аналитических глагольных форм для выражения эвиденциальности, в том числе – пересказывательности.

Сегодня изучение категорий эвиденциальности и миративности ведется очень активно, исследуются самые разные языки (в том числе – русский); применительно ко многим языкам лингвисты только начинают «вычленять» эвиденциальность из сферы модальности [Бондарко 1990, Гынгазова 2006, Эвиденциальность 2007, Григоренко 2009, Михайлова 2009].

Некоторые исследователи-русисты, видимо, полагают: средства выражения эвиденциальности и миративности русского языка лежат на поверхности, поскольку этот язык в большинстве случаев является и метаязыком; на русский язык обычно переводятся примеры из других языков, и нет необходимости специально изучать это явление. Мы совершенно не согласны с таким подходом и, в противоположность данному мнению, считаем, что как раз материал русского языка может быстрее вывести на общие закономерности функционирования категории эвиденциальности–миративности.

Русский язык, безусловно, насыщен разнообразными, в том числе очень выразительными, средствами для передачи эвиденциальных и митаривных значений. Достаточно часто эти средства русского языка звучат и в радиопередачах, и по телевизору. Вот, например, в теленовостях проходит сюжет о работе полиции: в кадре – министр Р. Нургалиев, и он произносит следующее: – *Из-за того, что* они там укравают, у них там коллективная бездеятельность. (Первый канал. Новости. 18.08.2011).

По мнению министра, так думают и говорят граждане о деятельности (или бездеятельности) полиции. Мысль Р. Нургалиева сводится к тому, что полиции необходимо стать открытой структурой, и для более обоснованной аргументации этого призыва он «ссылается» на мнение граждан (которое он же и формулирует). Если подходить ко всей фразе с точки зрения ее структуры, можно определить, что собственно говорящему лицу «принадлежат» только слова «из-за того, что» (это – интерпретация), а все остальное – интерпретируемое мнение.

Много иллюстраций для подтверждения нашей мысли о «развитости ~ популярности» эвиденциально-митаривного контекста в русском языке можно найти в художественных и публицистических текстах. Приведем «полярные» примеры – из сказок А.С. Пушкина:

*Глядь* – поверх текучих вод  
 Лебедь белая плывет;  
 «Да скажите: князь Гвидон  
 Шлет царю-де свой поклон»;  
 К морю князь – а лебедь там  
 Уж гуляет по волнам.  
 Молит князь: душа-де просит,  
 Так и тянет, и уносит...;  
 Воеводы не дремали.  
 Но никак не успевали:  
 Ждут, бывало, с юга, *глядь*,

– Ан с востока лезет рать [Пушкин 2007: 26, 28–29, 111].

Косвенная речь, передача чужой речи – еще не вся эвиденциальность, это – одно из значений эвиденциальной сферы. Последовательно разграничивая модальность и эвиденциальность, можно видеть, что последняя имеет достаточно много специфических способов выражения, да и объем ее в тексте – довольно значительный. Об этом говорят, в частности, данные исследователей русских старожильческих говоров Сибири: в записях разговорной речи «на произвольно выбранные 50 страниц текста приходится около 90 фрагментов, содержащих чужую речь» [Гынгазова 2006: 33].

Вообще, во многих работах по русскому языку, а также по общему языкознанию можно найти утверждения, что в русском языке значения пересказа и неожиданного обнаружения передаются исключительно лексически и интонационно [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 303; Бондарко 1990; Козинцева 1994; Плунгян 2000: 321–322].

Видимо, это действительно так. Возьмем также для примера появление т.н. эффекта иронического отстранения. Например, начальник журит подчиненных, отсутствовавших на собрании: *Ну надо же! Им не хватило стульев!* Хотя данный эффект был отмечен уже в целом ряде языков, «механизм» его возникновения и языкового воплощения остается неизученным.

Безусловно, неисчерпаемый материал русского языка в будущем поможет пролить свет на эту проблему: какие еще семантические смыслы можно считать относящимися к эвиденциальной сфере. В любом случае, если принимать определение дискурса как речи, «погруженной в жизнь», как «живого» текста, т.е. текста, связи которого с жизнью восстанавливаются непосредственно [Арутюнова 1990: 137], многое прояснится при исследовании этого явления на материале языков разной структуры.

Сфера эвиденциальности представимо широкая еще и потому, что нет пределов варьирования источника информации для говорящего лица: таким источником может быть чужое сообщение, слух, общеизвестный факт, догадка, сон, память о собственном опыте и т.п.

**Заключение.** Итак, категория эвиденциальности представлена в каждом из естественных языков, и она функционально нагружена. В числе всего прочего она «дает шанс» говорящему «отгородиться» от описываемых событий, от предмета речи, позволяет говорящему указать на другое лицо, сделать отсылку, не выставляя себя в качестве первого и/или единственного источника информации.

#### Библиография

Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. редактор В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.

Бондарко А.В. Модальность: вступительные замечания // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / Отв. ред. А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1990. – С. 59–67.

Григоренко М.Ю. Языковой, коммуникативный и прагматический статус эвиденциально-предположительных частиц *мол, дескать, якобы, де* // Мова. Науково-теоретичний часопис. – 2009. – № 14. – С. 52–56.

Гынгазова Л.Г. Коммуникативная специфика чужой речи в идиолекте носителя сибирского старожильческого говора // Грамматика и прагматика сложных предложений в языках Европы и

Северной и Центральной Азии. Международный лингвистический симпозиум. Томск (Россия), 27–30 июня, 2006. Сборник тезисов / Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2006. – С. 33–35.

Каксин А.Д. Средства выражения модальности и эвиденциальности в хантыйском языке (на материале казымского диалекта). Дис. доктора филологических наук. Ханты-Мансийск: Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок, 2010. – 302 с.

Каксин А.Д. Инфинитные формы глагола как средство выражения категории “эвиденциальность” (на примере хантыйского языка) // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. Выпуск 14. – 2012. – № 2. – С. 85–89.

Козинцева Н.А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа) // Вопросы языкознания. – 1994. – № 3. – С. 92–104.

Костяков И. Чібек хур. – Абакан: Хакасское книжное изд-во, 2006.

Лингвистический энциклопедический словарь / Главный редактор В.Н. Ярцева. – М. Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

Мельчук И.А. Курс общей морфологии. Т. 2. – М.–Вена: Языки русской культуры; Венский славистический альманах, 1998. – 544 с.

Михайлова В.А. Реализация категории эвиденциальности в немецком и русском языках // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 2. – С. 171–177.

Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику: Учебное пособие. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 384 с.

Пушкин А.С. Сказки / Худ. В. Конашевич. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2007. – 128 с.: ил.

Сенгепов А.М. Касум ики путрат: Рассказы старого ханты. На хантыйском языке. – СПб.: Просвещение, 1994. – 175 с.: ил.

Хакасско-русский словарь = Хакас-орыс сөстiк / О.П. Анжиганова, Н.А. Баскаков, М.И. Боргояков, А.И. Инкижекова-Грекул, Д.Ф. Патачакова, О.В. Субракова, П.Е. Белоглазов, З.Е. Каскаракова, А.С. Кызласов, Р.Д. Сунчугашев, М.Д. Чертыкова. – Новосибирск: Наука, 2006. – 1114 с.

Эвиденциальность в языках Европы и Азии: Сборник статей памяти Наталии Андреевны Козинцевой / Институт лингвистических исследований РАН; отв. ред. В.С. Храковский. – СПб.: Наука, 2007. – 634 с.

Evidentiality: the linguistic coding of epistemology // *Advances in Discourse Processes XX* / Eds. W. Chafe, J. Nichols. – Norwood, New Jersey, 1986.

Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Languages / Eds. L. Johanson, B. Utas. – Berlin, 2000.

L'Énonciation médiatisée / Ed. Z. Guentchéva. Louvain; Paris, 1996.

Lazard G. Mirativity, evidentiality, mediativity, or other? // *Linguistic Typology*. 1999. Vol. 3.

## Современный экскурсионный дискурс как объект лингвориторического исследования

Малютина Светлана Александровна

Сочинский государственный университет, Россия  
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а  
аспирант  
E-mail: svetlana\_malyutina@bk.ru

**Аннотация.** Современный экскурсионный дискурс характеризуется в статье как объект лингвориторического (ЛР) изучения, представлены основные направления исследовательской программы, поставлен ряд задач.

**Ключевые слова:** экскурсионный дискурс, профессиональная языковая личность экскурсовода, лингвориторическая (ЛР) парадигма, ЛР параметры экскурсионного дискурса.

УДК 81

## Modern excursion discourse as an object of linguistic rhetorical research

Svetlana A. Malyutina

Sochi State University, Russia  
354000 Sochi, Sovetskaya Str., 26a  
Postgraduate student  
E-mail: svetlana\_malyutina@bk.ru

**Abstract.** The paper treats modern excursion discourse as an object of linguistic rhetorical research, outlines the main directions of research, sets a number of tasks.

**Keywords:** excursion discourse, professional linguistic personality of a guide, linguistic rhetorical paradigm, linguistic rhetorical parameters of excursion discourse.

UDC 81

**Введение.** Актуальность разрабатываемой концепции обусловлена необходимостью многоаспектного и комплексного исследования дискурса избранного типа, важного в социокультурном и мировоззренчески-воспитательном плане. В настоящее время экскурсионный дискурс изучен недостаточно, учеными затронуты лишь его отдельные аспекты; между тем системность исследования может быть достигнута применением категориального аппарата целостной лингвориторической (ЛР) исследовательской платформы (см., напр.: [Ворожбитова 2015а, 2015б, 2016, Петровская, Ворожбитова 2016, Тихонова, Ворожбитова 2016 и др.]). В прикладном аспекте изучение одной из востребованных в антропологическом аспекте туристских услуг – экскурсионной услуги – как речемыслительного феномена особого типа в современной коммуникативной практике с позиций ЛР парадигмы позволит улучшить качество предоставляемой услуги, а также создать методические пособия для экскурсионной деятельности.

**Материалы и методы.** Материалом исследования послужили индивидуальные тексты экскурсовода, созданные в качестве основы для его устной публичной речи, а также аудиозаписи живой речи экскурсоводов. Всего проанализировано 40 экскурсионных текстов по маршруту «Обзорная экскурсия по городу Сочи». Общий объем исследуемого материала составляет 1200 страниц; 10 расшифрованных устных экскурсионных текстов (25 астрономических часов). В ходе работы применялись различные методы исследования: метод наблюдения, социальный эксперимент, метод лингвистического моделирования (чертежи, графики, таблицы для классификационного распределения языковых единиц), в основу концепции положен интегративный ЛР подход.

**Обсуждение.** Исследователи речевого поведения, делая магнитофонные записи процесса речевого общения, фиксируют и изучают дискурс. Для более точных описаний речевого поведения используют и видеоманитофонные записи, которые схватывают и жесты, и мимику, и позу, и пространственные перемещения в процессе общения. Все это необходимо для современной риторики. Без таких исследований понять законы эффективного воздействия звучащего слова и составить рекомендации, пригодные для современного человека в реальной жизни, невозможно. Ведь многое из того, что советовали своим ученикам древнегреческие учителя красноречия или риторики прошлого столетия, уже устарело: меняется жизнь, меняется и речь.

Значимость проблемы исследования обусловлена необходимостью многоаспектного и комплексного исследования дискурса избранного типа, актуального в социокультурном и мировоззренчески-воспитательном плане. В настоящее время экскурсионный дискурс изучен недостаточно, учеными рассматривались лишь отдельные аспекты. Так, например, были изучены структуризация

экскурсионного дискурса с позиций фреймового анализа [Демидова 2008], феномен интердискурсивности экскурсионных текстов по результатам лингвокогнитивного анализа текстов экскурсий по Нижнему Новгороду и Нижегородской области [Демидова 2009], жанровые особенности экскурсионной речи журналов [Бахвалова 2010]. Исследованы проблемы самоидентификации профессионального экскурсовода в аспектах мотивов и средств [Жаркова 2013], экскурсионное обслуживание представлено в качестве объекта профессиональной переводческой деятельности в рамках туристического дискурса [Новикова 2014], охарактеризован синопсис экскурсионного дискурса [Савина 2016], предложена модель описания экскурсионного дискурса [Лиханов 2016].

Однако еще не предпринималось комплексное изучение экскурсионного дискурса как процесса и продукта речемыслительной деятельности профессиональной языковой личности экскурсовода, которое становится возможным в рамках целостной ЛР парадигмы как интегративной исследовательской платформы.

Таким образом, объектом нашего исследования является современный российский экскурсионный дискурс, предметом – специфика речемыслительной деятельности экскурсовода как профессиональной языковой личности, ЛР параметры экскурсионной речи, представляющей собой гармоничное целое содержания, композиции, стиля и формы подачи групповому реципиенту, детерминированное целью, условиями и темой экскурсии. Одна из целей исследования – выявить ЛР специфику процесса и продукта речемыслительной деятельности экскурсовода как профессиональной языковой личности.

Гипотеза исследования состоит в том, что изучение процесса и продукта речемыслительной деятельности экскурсовода в системе универсальных ЛР параметров и механизмов реализации ЛР компетенции (ее языковой, текстовой, коммуникативной, этнокультурно-речевой субкомпетенций) профессиональной языковой личности позволит выявить новые характеристики и закономерности речевой коммуникации в важной сфере социокультурно-образовательного пространства России XXI века, в комплексе решить ряд теоретических проблем, сформулировать концептуально значимые положения и выводы, актуальные в том числе для подъема на новый уровень практических рекомендаций в области профессиональной подготовки экскурсоводов.

Наша исследовательская программа включает следующие направления работы, которые конкретизируются решаемыми задачами:

1. Разработка теоретико-методологических основ исследования речемыслительной деятельности экскурсовода как профессиональной языковой личности с позиций ЛР парадигмы как интегративного подхода в филологической науке, с учетом результатов аналитического обзора научной литературы, посвященной проблематике экскурсионного дискурса, в следующих аспектах:

– экскурсия как речевое событие и актуальный дискурсивный процесс: ЛР программа комплексного исследования;

– экскурсионный дискурс как объект изучения в языкознании, речеведении, коммуникативистике (вторичная ЛР реконструкция на материале аналитического обзора научных источников);

– экскурсовод как профессиональная языковая личность: ЛР модель «идеального специалиста».

Соответственно, нами решаются следующие задачи:

– дать общую характеристику экскурсионного дискурса как речевого события и актуального дискурсивного процесса;

– проанализировать совокупность определений термина «экскурсия», сформулировать рабочее определение в аспекте темы исследования;

– организовать сбор материала: аудиозаписей живой речи экскурсовода, контрольных текстов и методических разработок;

– охарактеризовать исследуемый эмпирический материал, дать пояснения относительно некоторых методик анализа, используемых в работе;

– рассмотреть и проанализировать основные понятия и идеи, с помощью которых современные лингвисты описывают речевое поведение человека, определить, каким образом эти понятия используются новой риторикой наряду с традициями классической риторики;

– проанализировать формулировку основных законов и принципов общей современной риторики.

2. Изучение экскурсионного дискурса в системе универсальных ЛР параметров: этосно-мотивационно-диспозитивно-ориентировочных, логосно-тезаурусно-инвентивно-психориторических, пафосно-вербально-элокутивно-мнемонических, софийно-синтезно-акционально-редакционных, представление процесса и продукта речемыслительной деятельности экскурсовода сквозь призму работы соответствующих механизмов реализации интегральной ЛР компетенции.

Соответственно, нами решаются следующие задачи:

– выявить особенности и закономерности текстового массива экскурсионных циклов в аспектах Этоса, Логоса, Пафоса, Софии как идеологических компонентов речевой коммуникации, реализуемых на всех уровнях языковой личности продуцента и реципиента экскурсионного дискурса (мотивационный, лингвокогнитивный, вербально-семантический, синтез-уровень);

– установить специфику избранного языкового материала в аспектах реализации риторических этапов универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову»: инвенции (изобретения), диспозиции

(расположения), элокуции (языкового оформления), акцио (произнесения/написания), в диалектическом соотношении одноименных этапам базовых механизмов интегральной ЛР компетенции и ее обеспечивающих механизмов: ориентировочного, психориторического (обратная связь с реципиентом, «фактор адресата» как детерминант речемыслительной деятельности продуцента дискурса), мнемонического, редакционно-рефлексивного;

- разработать теоретико-методологические основы ЛР исследования экскурсионного дискурса с учетом корпуса уже имеющихся исследований в данной сфере;

- провести анализ живой речи экскурсовода (использование аудиозаписей), реалий речемыслительной деятельности субъектов экскурсионного дискурса (анализ дискурса респондентов в системе «продуцент – реципиент»): монологический режим, диалогический режим;

- выполнить анализ текстового массива: контрольные тексты экскурсий, подготовленные экскурсоводами в письменной форме и воспроизводимые затем в процессе непосредственного экскурсионного общения, тексты путеводителей, представленные на различных информационных носителях (на печатной основе, на DVD-дисках, на специализированных интернет-сайтах);

- выявить особенности современного экскурсионного дискурса в рамках 16 ЛР параметров (этно-мотивационно-диспозитивно-ориентировочные, логосно-тезаурусно-инвентивно-психориторические, пафосно-вербально-элокутивно-мнемонические, софийно-синтезно-акционально-редакционные параметры).

Сжато представим суть концепции ЛР парадигмы как интегративного исследовательского подхода к изучению экскурсионного дискурса. В качестве эмпирического материала нами рассматривается современный экскурсионный дискурс-ансамбль. Под данным воплощением актуального дискурсивного процесса в российском социокультурно-образовательном пространстве нами понимаются совокупности дискурс-практик российских экскурсоводов, запечатленных на цифровых носителях для дальнейшего анализа, а также экскурсионные путеводители, методические разработки и контрольные тексты экскурсоводов. Экскурсия (лат. *excursio* – вступление, начало) – целенаправленный, наглядный процесс познания окружающего человека мира, построенный на заранее отобранных объектах в естественных условиях, залах музеев, выставок, производственных помещениях и др. местах. В основе нашего исследования экскурсионного дискурса как текста (контрольные тексты и методические разработки экскурсоводов) лежит теория и методология ЛР парадигмы, формирующейся на пересечении четырех категориальных рядов.

Поскольку интегративный ЛР подход как комплексный метод состоит в рассмотрении языковых структур в составе риторических, имеющих непосредственный выход в коммуникацию, они в совокупности помещаются в 16-мерное категориально-терминологическое пространство. При этом возникают взаимопересечения и взаимозависимости различных ЛР параметров, выступающих универсальными для речевой коммуникации, в том числе литературно-художественной. Продуцент и реципиент экскурсионного дискурса – «живые элементы» лингвориторико-герменевтического круга – предстают как языковая личность-1 и языковая личность-2, с конкретизацией уровней их структуры. Антропологическая основа процесса экскурсионной коммуникации представлена силовыми линиями психоэнергетического взаимодействия по структурным уровням языковой личности продуцента и реципиента (ассоциативно-вербальная сеть, тезаурус, прагматикон); денотативными ходами в рамках логосно-тезаурусно-инвентивных параметров коммуникации (логос); модусно-коннотативными вливаниями в рамках этно-мотивационно-диспозитивных и пафосно-вербально-коммуникативных параметров коммуникации (этнос, пафос). Экскурсионный тип дискурса формируется в синтезе творческой речемыслительной деятельности продуцента (письмо, говорение), контакт осуществляется по каналу взаимодополнительных видов когнитивной деятельности реципиента (чтение, слушание).

**Заключение.** Научная новизна предпринятого исследования обусловлена тем, что впервые экскурсионный дискурс рассматривается в рамках ЛР парадигмы, с учетом указанных выше ЛР параметров дискурсивно-текстообразующего процесса. Языковые средства в рамках риторических структур обеспечивают коммуникативный успех речевого акта, позволяя экскурсоводу оказывать целенаправленное воздействие на сознание коллективного реципиента. Впервые будет сформирована на системной основе теоретико-методологическая база экскурсионного дискурса как ЛР конструкта, выполнена категориальная разработка понятия «экскурсовод как профессиональная языковая личность», разработана его модель, объективно формируемая продуцентом дискурса в рамках четырех групп ЛР параметров.

Теоретическая значимость исследования обусловлена разработкой таких аспектов проблемы, как: общая характеристика современного экскурсионного дискурса; экскурсионный дискурс как ЛР конструкт (через призму субкомпетенций и механизмов реализации ЛР компетенции); экскурсионная речь как особая система коммуникации, как текущая речевая деятельность экскурсовода в определенном социальном пространстве, обладающая признаком процессности и связанная с реальной жизнью и реальным временем, а также возникающие в результате этой деятельности речевые произведения (тексты), взятые во взаимодействии лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических факторов; экскурсионная речь как тезаурус текстов, ориентированных на обслуживание туристской

сферы (здесь будут рассмотрены контрольные тексты экскурсий, подготовленные экскурсоводами в письменной форме, тексты путеводителей, представленные на различных информационных носителях: на печатной основе, на DVD-дисках, на специализированных Интернет-сайтах); детальный анализ живой речи экскурсовода.

Повышение речемыслительной культуры говорящего/пишущего, его языковой, текстовой, коммуникативной и этнокультурной эрудиции – один из основных путей формирования профессиональной языковой личности. Таковой невозможно стать, не овладев основами риторики, науки о целесообразной, воздействующей, гармонизирующей речи, т.е. речи убедительной и оптимальной в условиях данного речевого события. Компетентностная модель подготовки будущего специалиста в вузе предполагает эффективное применение теоретических аспектов в практике социокультурно значимой речемыслительной деятельности. Все эпохи социальных обновлений всегда влекут за собой преобразования в теории риторики, поскольку новая общественно речевая практика требует обобщения научных размышлений и ждет рекомендации от ученых.

В прикладном аспекте изучение культуры речемыслительной деятельности экскурсовода с учетом четырех групп универсальных ЛР параметров и системы механизмов реализации ЛР компетенции (ее языковой, текстовой и коммуникативной субкомпетенций, включая этнокультурно-речевую) позволит выявить новые характеристики и закономерности в избранной сфере, более комплексно решить ряд теоретических проблем, сформулировать концептуально значимые положения и выводы, актуальные в том числе для подъема на новый уровень практических рекомендаций в области профессиональной подготовки экскурсоводов.

### Библиография

Бахвалова Л.Е. Жанровые особенности экскурсионной речи: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Ярославль: 2010. – 309 с.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система (принципы проектирования и опыт реализации) [Электронный ресурс]: монография / А.А. Ворожбитова; под науч. ред. Ю.С. Тюнникова. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2015а. – 312 с.

Ворожбитова А.А. Методы и технология выпускного квалификационного исследования (язык, литература) [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. А.А. Ворожбитова. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 138 с.

Ворожбитова А.А. Применение социальных медиа для развития научного потенциала России: опыт Сочинского госуниверситета и стратегические перспективы // Известия Сочинского государственного университета. 2015б. – №3-1 (36). – С. 222–228.

Демидова Т.В. Феномен интердискурсивности экскурсионных текстов: опыт лингвокогнитивного анализа текстов экскурсий по Нижнему Новгороду и Нижегородской области: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Нижний Новгород: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, 2009. – 279 с.

Демидова Т.В. Структуризация экскурсионного дискурса с позиций фреймового анализа // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008. № 4. – С. 151–154.

Жаркова У.А. Самоидентификация профессионального экскурсовода: мотивы и средства // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 37 (328). Филология. Искусствоведение. Вып. 86. – С. 84–86.

Жаркова У.А. Профессиональная языковая личность экскурсовода: дискурсивный аспект // Лингвистические аспекты исследования идентичности личности в изменяющемся мире: коллект. моногр. Челябинск, 2012. – С. 109–132.

Лиханов М.В. Экскурсионный дискурс: к модели описания // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 404. – С. 5–14.

Новикова Э.Ю. Экскурсионное обслуживание как объект профессиональной переводческой деятельности в рамках туристического дискурса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2014. Т. 14. № 3. – С. 39–43.

Петровская А.Ю., Ворожбитова А.А. Формирование речемыслительной культуры младших школьников на базе алгоритмов текстовых действий: монография. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2016. – 176 с.

Савина Н.В. Синопис экскурсионного дискурса // Современные инновации. 2016. № 1 (3). – С. 28–30.

Тихонова Т.Е., Ворожбитова А.А. Формирование коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования: монография. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2016. – 176 с.

## Языческие и христианские начала русской языковой личности

Морозова Ольга Евгеньевна

Северный (Арктический) федеральный университет  
163002, г. Архангельск, Набережная Северной Двины, 17  
кандидат филологических наук, доцент  
E-mail: morozovao.e.@narfu.ru

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию современной русской языковой личности. Автор статьи приходит к выводу, что христианский тезаурус, лексикон и прагматикон современной языковой личности носят индивидуальный характер, в то время как языческие мифологемы, суеверия и запреты активно функционируют в речи людей, принадлежащих к различным социальным группам, при этом происходит образование новых мифологем и суеверий по прототипическим сценариям, существующим в сознании человека.

**Ключевые слова:** языковая личность, лексикон, ассоциативно-вербальная сеть, тезаурус, язычество, христианство.

УДК 81-2

## Pagan and Christian foundations of Russian linguistic personality

Olga Ye. Morozova

Northern (Arctic) Federal University, Russia  
163002 Arkhangelsk, Northern Dvina Embankment, 17  
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor  
E-mail: morozova o.e. @narfu.ru

**Abstract.** The article explores the modern Russian linguistic personality concluding that the Christian thesaurus, vocabulary and pragmatic features of a modern linguistic personality are purely individual while pagan mythologems, superstitions and prohibitions are active in the speech of the people belonging to various social groups with a constant formation of new myths and superstitions according to prototypical scenarios of human consciousness.

**Keywords:** linguistic personality, lexicon, associative-verbal network, thesaurus, paganism, Christianity.

UDC 81-2

**Введение.** В русской культуре издавна тесно переплетены языческие и христианские начала, определяющие во многом языковую картину мира русского человека и своеобразие русской языковой личности. Об этом писали еще Ф.И. Буслаев [Буслаев 1941] и А.А. Потебня [Потебня 2000]. Лексикон русской языковой личности досоветского периода включал совокупность слов, обозначающих основные христианские и религиозно-этические понятия (Бог, Вера, Дух, Троица, Вечность, Грех, Смирение, Терпение, Благодать, Кротость и др.), именованья христианских таинств (Крещение, Причастие и др.), названия христианских праздников (Рождество, Пасха, Благовещение, Троица и др.); при этом православные праздники и языческие «соприкасались» как календарно, так и в сознании человека. На уровне тезауруса языковой личности названные религионимы представляли систему концептов, закреплённых в сознании человека перцептивными (зрительными, слуховыми и др.) образами, полученными в результате религиозного опыта. Вот, например, как русский писатель Б. Шергин вспоминает о Рождестве (христианском празднике) и колядовании, имеющем языческие истоки: «*Во святых-то вечерах виноградники стучат... Виноградие – северная коляда... Об Рождестве сказка стояла на дворе: хрустально-синие, прозрачно-стеклянные полдни с деревьями в жемчужном кружеве инея... А по уютным многокомнатным домам тепло, «как сам Бог живет»... И в первый день Рождества мужчины-мореходы ходили по домам с серебряными трубами, славили Христа... А для «святочных вечеров» женщины вынимали из сундуков и парчу, и жемчуга» [Шергин 2009: 341]. В начале XX века у любого образованного человека были фоновые знания в области христианства (знание библейских персонажей, сюжетов). В советские годы многие религионимы (и христианские, и языческие) были упразднены из словаря либо десемантизировались и остались в лексиконе людей в виде устойчивых словосочетаний (*побойся Бога, не дай бог, дай Бог, Бог им судья, Бог с ним и др., черт с ним, иди к лешему и т.д.*)]. В 90-е годы XX века в связи с изменением политики по отношению к религии и церкви религионимы стали более активно функционировать в речи и средствах массовой информации.*

В настоящей статье исследуется языковая личность современного носителя русского языка с точки зрения религиозной составляющей (православной и языческой). Рассматриваются носители языка разного возраста.

**Материалы и методы.** Для решения поставленной задачи был использован метод наблюдения за носителями языка и метод свободного ассоциативного эксперимента со словами-религионимами в качестве стимулов.

**Обсуждение.** Как показали наши наблюдения, наиболее ярко взаимосвязь языческого и христианского начал проявляется в речи пожилых людей, носителей народно-речевой культуры. В памяти большинства носителей старого просторечия хранится рассказ хотя бы об одной встрече с нечистой силой,

представление о которой сложилось на стыке христианских и языческих верований. Черта и беса обычно описывают в виде антропоморфных существ, покрытых черной шерстью: «*В чертей я верю. Они ведь могут показаться. Бывает, приходят, душат человека, подступают к горлу. Черненькие такие, с хвостиками. Я очень боюсь чертей. Все время молитвы читаю*» (из речи женщины 75 лет, в городе живет 55 лет). Дьявола представляют как страшного, огромного роста мужика: «*Бабушка говорила мне: не поминай черта, не поминай дьявола. А я кричу: «Спокойный дьявол, спокойный дьявол! Ну, он и пришел ко мне ночью-то. Глаза открыла, а он стоит у порога – большущий, метра два, смотрит страшно так на меня*» (из рассказа городской женщины 60 лет, воспитывавшейся деревенской бабушкой). Христианское понимание сущности дьявола оказало существенное воздействие на представления о нечистой силе: «*Дьявол по виду как ангел может быть или как обычный человек, а может, и вообще невидимый. А суть-то его дьявольская, ум дьявольский. Он тянет человека во все плохое, в скандалы, например*» (из речи пожилой женщины). Если для христианства характерна бинарная оппозиция *Бог – Дьявол*, то языческие представления предполагают наличие большого количества сверхъестественных живых существ. К наиболее частотным словам в речи носителей старого просторечия относятся слова: *сатана, дьявол, дьяволиха, дьяволенок, бес, бесенок, бесовка, дьявольский, сатанинский, леший, лешак, лешачиха, черт, чертеночек, нечисть, нежить*. Многие из подобных слов не утратили еще своей номинативной значимости для носителей старого просторечия; существует табуирование, касающееся использования выражений *иди к черту, иди к дьяволу* на открытой местности, в лесу, где носитель старого просторечия опасается возмездия со стороны нечистой силы. В речи пожилых носителей языка чрезвычайно много различных запретов, связанных с суевериями, когда обычным предметам и действиям придается особый магический смысл: «*Доедай все до конца, оставишь на тарелке – детей не доростишь*», «*Не клади на стол перчатки и рукавицы – не будет денег*», «*Не подметай за ушедшим человеком – выметешь навсегда*». Носитель старого просторечия верит в идею сглаза, порчи, колдовства и магии: «*Во время свадьбы их и испортили. // Взяли в кольцо. // Кольцо-то замкнулось, // а ключ в воду бросили. // Муж-от после этого и не смотрит даже на молодую жену. // Хорошо, потом // новозирка одна помогла, // сняла порчу-то...//*» (информант – женщина 75 лет, в городе живет 55 лет). В отличие от большинства носителей литературного языка, «старый просторечник» верит в реальность мифологем, отмеченных языком, однако, как показывают наблюдения, суеверия и запреты, типичные для язычества, популярны не только у пожилых, но и у молодых. С целью изучения религиозной картины мира современного молодого человека был проведен свободный ассоциативный эксперимент с языческими и христианскими религионимами в качестве стимулов (*Бог, храм, молитва, черная кошка, вера, дух, Дажьбог, Пасха, Хорс, Стрибог, Ярило, Купала, возвращаться с полдороги, смирение, Сварог, передавать через порог, Благовещение, Рождество, домовый, пятница, Велес, терпение, благодать, кротость, крещение, причастие, Перун, разбитое зеркало, Троица, дома свистеть, леший*). Эксперимент был проведен со студентами очного и заочного отделений Северного (Арктического) федерального университета. Возраст информантов – 20–30 лет. Было опрошено 100 человек. Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы:

1. Стимулы, связанные с христианской религией, провоцируют преимущественно индивидуальные реакции. Единичные реакции преобладают над типичными, повторяющимися. Так, на стимул *Бог* – реакцией *Иисус* ответили 15 % опрошенных, *дух* – 10 %, *вера* – 10 %, 10 % – не дали никаких ассоциаций. Остальные реакции были единичными: *всемогущий, Перун, Аллах, Дух, Вселенная, радость, мир, человек, кто, ложь, я, Будда, Дева Мария, Велес, библия, идолопоклонение, неизвестность, нет, молиться, Египет, Кришна, святой, египетский, японский, воздух, Ярило, жестокий, древний, прощение, Дьявол, невидимый, солнечный, божество, Олимп, человек, небеса, творец* и др. Исключение – стимул *вера*. Устойчивая ассоциативная связь *Надежда, Любовь* (40 %) отражает не религиозное, а обыденное сознание.

2. На стимулы, обозначающие христианские и языческие праздники, самой распространенной реакцией является слово *праздник*. Очень мало ассоциатов, которые могли бы свидетельствовать о перцептивной составляющей данных концептов. Исключение *Пасха – яйца*, *Рождество – елка, подарки*. Стимулы, наименования языческих богов (*Ярило, Дажьбог, Сварог, Велес, Макошь*) чаще всего сопровождались отказом или общей реакцией (язычество).

3. Реакции на стимулы, обозначающие религиозно-этические понятия, преимущественно, за некоторыми исключениями, не носят христианского характера и отражают обыденное сознание. Например, *кротость – девушка, кроткость, умиротворение, робость, скромный человек, особенность, нерешительность, скромность*. *Смирение – тишина, послушание, вера, спокойствие, слабость, согласиться, отказ, покорение, сдаться, рабство, отказ, осознание*.

4. Наиболее единообразными, демонстрирующими устойчивые ассоциативные связи, являются стимулы, обозначающие суеверия: *передавать через порог – плохая примета, свистеть в доме – не будет денег, черная кошка – плохая примета, разбитое зеркало – к несчастью, 13 число – чертова дюжина*.

5. Самая богатая перцептивная составляющая у слов-стимулов, обозначающих нечистую силу. *Водяной – в воде, вода, болото, упырь, нечисть, сказки, черт, слякоть, мультик, Садко, добряк*. *Леший – в лесу, солома, дух леса, черт, существо, нечисть, грязный, хозяин леса, чудовище, лес*. *Домовой – в доме, Кузя, покровитель, шкаф, невидимое в доме, старичок, маленький человек, леший, вредина, друг, хозяин дома, защита*. «Низшие божества» в язычестве отвечают за разные виды пространств. *Домовой* – за дом, *леший* – за лес, *водяной* – за воду, что и отражают результаты эксперимента. В фольклоре это персонажи сказок, в современной культуре –

мультфильмов и видеоигр. Все это поддерживает в сознании современного человека прототипические структуры, ведущие к созданию новых мифологем, примет, суеверий, что происходит при освоении новых пространств, в том числе виртуального пространства Интернета.

Совсем недавно появилась вера (для кого-то шутка, игра) в интернет-домовых, которых назвали «*хомовыми*». Интернет-персонажи типа «хомового» создаются пользователями, быстро распространяются по Сети, а потом появляются люди, которые действительно верят в то, что «интернет-нечисть» может принести вред. По их рассказам, она поселяется на сайтах, портит файлы: «*В компе устроил себе обиталище другой домовой – виртуальный. Его даже называют иначе – хомовой (вероятно, от английского слова «home» (хоум), что означает в переводе «дом»). Ваш комп заглохнул? Возникли проблемы с вашим сайтом? Уж не домовой ли с хомовым шалят? Или мстят вам по-детски за какие-то мелкие прегрешения и обиды?»* [Наше время. 23 авг. 2013]. Вслед за хомовым появились *Сетевой хозяин (Сетевик)*, который может отключить связь с Интернетом, *Емелка* (покровитель переписки по электронной почте), *баннерник*, прототипом которого является маленький злой бесенок. Баннерник портит красивые баннеры и превращает их в пустые окна. Помимо названных персонажей, популярность получили три виртуальные сестры-ведьмы: *Маня*, старшая, заманивает пользователей в различные финансовые интернет-пирамиды и оставляет их без денег. *Парна*, средняя, подбивает смотреть порносайты. Младшая, *Гейма*, как нечисть болотная, затягивает своих жертв в компьютерные игры. Вновь образованные слова содержат элементы языковой игры, основанной на искажении фонетического облика английского слова, которое вступает в паронимические отношения с русским словом (*e-mail – Емелка, money – Маня*), «обрастая» при этом русскими окончаниями и суффиксами (*Гейма, Баннерник*).

Языческая составляющая ярко проявляется на уровне прагматикона современной языковой личности, в реальных речевых ситуациях. Так, независимо от уровня образования, профессии, социального статуса, русский человек говорит: «*Не смей возвращаться с полпути, ничего хорошего не будет. Не зашивай перед дорогой. Не показывай на себе*» и т.д. и т.п. В наши дни в речи не только активно функционируют давно известные запреты и приметы, но и появляются новые. Многие из них связаны с неконвенциональной трактовкой знака, с верой в магическую силу слова. Приметы могут возникать среди представителей самых разных профессий, видов деятельности, возрастов. Например, в лексиконе летчиков отсутствует прилагательное «*последний*», его заменяют прилагательным «*крайний*», дабы не «сглазить» и чтобы полет в прямом смысле не стал последним. По современным поверьям, нельзя желать «спокойной ночи» тем, кто работает в ночную смену, т.к. если пожелать, то эта ночь спокойной не будет. Хирургу не следует говорить определенно о состоянии больного (особенно перед операцией).

Самое большое количество примет и запретов – у представителей опасных профессий, студентов и беременных женщин. Примечательно, что в молодежной речи появляются не только приметы, но и мифологемы, имеющие языческий характер. Таковой является, например, *халява* – некое существо, которое, по студенческим поверьям, помогает сдать экзамены. Перед экзаменом, по поверью, нужно открыть форточку и крикнуть: «*Халява, ловись!*» Много суеверий связано с экзаменами. *Перед экзаменом нельзя стричься, зашивать на себе одежду, надевать новый наряд и мыть голову. По дороге на экзамен нельзя наступать на крышки вентиляционных люков, а если все же зазеваешься и наступишь, надо чего-нибудь коснуться рукой, чтобы «отдать неудачу». Лучшие выбирать билет левой рукой, а пальцы правой руки в это время скрестить на удачу за спиной. Когда близкий человек сдает экзамен, нужно его ругать.*

Большинство запретов содержит отрицательные частицы *не, нельзя* и строятся по прототипическим сценариям, когда действие с одним предметом переносится на другой, логически никоим образом с ним не связанный, но имеющий некоторые общие семантические признаки: *Не стриги волосы – укорачиваешь ребенку жизнь («короткие» волосы – «короткая» жизнь). Не шей и не вяжи. Зашивешь путь в этот мир ребенку (зашить – ликвидировать дыру, отверстие, выход. Не ешь рыбы – родится немой (рыбы не могут разговаривать).*

**Закключение.** Подводя итоги, отметим, что ассоциативно-вербальная сеть и православный тезаурус современной русской языковой личности несут сугубо индивидуальный характер и могут значительно отличаться у разных людей в зависимости от степени их религиозности. Что касается языческого лексикона, то названия «высших Богов» (*Ярило, Даждьбог, Сварог, Велес, Макошь* и др.) практически исчезли из лексикона современного человека или находятся на уровне пассивного словарного запаса. В то же время названия «низших богов», особенно нечистой силы, активно функционируют в современной речи. Наиболее своеобразно это осуществляется в речевом поведении носителей старого просторечия, в то же время языческие мифологемы, суеверия и запреты на уровне прагматикона функционируют в речи людей, принадлежащих к самым различным социальным группам, при этом происходит образование новых мифологем, суеверий, запретов по существующим в сознании человека прототипическим сценариям.

#### Библиография

- Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. – Л., 1941.  
 Наше время. Газета Ростовской области. 23 авг. 2013://nvgazeta.ru.teo.webstroy.ru/consumer/9647.htm.  
 Потехина А.А. Символ и миф в народной культуре / Сост., подг. текстов, ст. и комм. А.Л. Топоркова. – М.: Лабиринт, 2000. – 480 с.  
 Шергин Б. Праведное солнце. Дневники разных лет. – Санкт-Петербург: Библиополис, 2009. – 654 с.

## Особенности отражения прагматической информации в семантике глаголов речи

Сичинава Нелли Гарриевна

Государственный университет Акакия Церетели, Грузия  
4600, г. Кутаиси, ул. Тамар-мэпе 59  
кандидат филологических наук, профессор-ассистент  
E-mail: nelli.sichinava@yandex.ru

**Аннотация.** В статье проанализирован вопрос о прагматических компонентах в значении глаголов речи. Автор акцентирует внимание на особенностях представления прагматической информации в толковых и идеографических словарях, рассматривает виды эмотивно-оценочных, дескриптивных и функционально-стилевых компонентов в семантике глаголов речевого производства.

**Ключевые слова:** прагматический компонент, лексико-семантическая группа, глаголы речевой деятельности.

УДК 81

## Reflection of pragmatic information in the semantics of speech verbs

Nelly G. Sichinava

State University named after Akaki Tsereteli, Georgia  
4600 Kutaisi, Tamar Mepe Str., 59  
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor  
E-mail: nelli.sichinava@yandex.ru

**Abstract.** The article explores the issue of pragmatic components in the meaning of speech verbs with a special attention to the presentation of pragmatic information in the explanatory and ideographic dictionaries. The author considers the kinds of emotive-evaluative, descriptive and functional-stylistic components in the meaning of speech verbs.

**Keywords:** pragmatic component, lexico-semantic group, speech verbs.

UDK 81

**Введение.** Русская лексикография прошла длительный путь развития, результатом которого стало создание системы словарей, с максимальной полнотой раскрывающих возможности слова в синхронии и диахронии. Утвердившаяся в современных лингвистических исследованиях антропологическая парадигма позволила на качественно новом уровне описывать систему языка и лингвокреативную деятельность человека. Понимание языка как инструмента и одновременно отражения результатов познания человеком мира требует углубленного анализа прагматической информации, содержащейся в лексических единицах языка.

Прагматика изучает язык с точки зрения воздействия на него таких факторов, как интенции говорящего и слушающего и отношения между ними. Прагматический компонент значения слова передает информацию о том, как единицы языка используются в речи и что подразумевает говорящий, используя их. В том случае, если субъективное отношение членов языкового коллектива к языковым единицам становятся частью семантической структуры самих знаков, оно закрепляется за ними постоянно и фиксируется в словарях в виде так называемых «стилистических помет».

В качестве языкового объекта, на примере которого мы собираемся рассмотреть вопрос о прагматических компонентах в значении слова и особенностях их представления в словарной статье, нами избрана группа глаголов речи. Цель исследования состоит в том, чтобы на коммуникативно-функциональной основе выявить «наполненность» семантики глаголов речи русского языка элементами прагматической информации и охарактеризовать особенности отражения этой информации в толковых словарях.

**Материалы и методы.** Определение основных видов прагматической информации, заключенной в глаголах речи, а также лингвистическое описание оценочного и эмотивного макрокомпонентов данных лексических единиц как основных компонентов, несущих прагматическую информацию, проводилось на основе анализа словарных статей «Словаря русского языка» в 4-х тт. под ред. А.П. Евгеньевой, «Современного толкового словаря русского языка» Т.В. Ефремовой, «Словаря синонимов русского языка» З.Е. Александровой, «Нового объяснительного словаря синонимов», выпущенного под руководством Ю.Д. Апресяна.

Для решения поставленных задач применяются: метод компонентного анализа, метод наблюдения над языковым материалом.

**Обсуждение.** В семантической структуре глаголов речи содержатся многочисленные и многообразные элементы, сопутствующие значению (а частично и входящие в его структуру), которые в речевом акте несут информацию о намерениях говорящего, о речевой ситуации, о статусах собеседников, об оценке предмета речи и т.п. Именно на основе прагматического компонента говорящий выбирает те или иные языковые средства (в нашем случае глаголы речи) для выражения самых разнообразных интенций.

Одним из приоритетных направлений современной лексикографии является создание идеографических словарей, «поскольку тематическая, идеографическая классификация лексики очень важна для изучающих русский язык» [Козырев, Черняк 2000: 150]. Результаты семантической классификации русской глагольной лексики со значением речепроизводства представлены в ряде идеографических словарей, одним из которых является словарь-справочник «Лексико-семантические группы русских глаголов», созданный в Уральском университете под руководством Э.В. Кузнецовой. В этом словаре группы рассматриваемых глаголов составлены на основании семантической общности категориально-лексического и дифференциального характера. Словарь отражает состав общеупотребительной глагольной лексики современного русского языка (из стилистически маркированных приводятся только наиболее употребительные слова), причем глаголы представлены только в своих основных значениях. Ядро ЛСГ глаголов речевой деятельности представлено 162 единицами в подполе «Речевая деятельность», в котором выделяются следующие группы:

- 1) глаголы произнесения (базовый глагол – *произнести*);
- 2) глаголы речевого сообщения (базовый глагол – *сообщить*);
- 3) глаголы речевого общения (базовый глагол – *разговаривать*);
- 4) глаголы обращения (базовый глагол – *обратиться*);
- 5) глаголы речевого воздействия (базового глагола нет): *лгать/солгать, бранить/выбранить, грозить/погрозить, льстить/польстить, критиковать, ругать/выругать, угрожать, упросить/упрашивать, хвалить/похвалить* и др.;

6) глаголы речевого выражения эмоций (базовый глагол – *выразить*).

По подсчетам лингвистов, общее количество ядерных и периферийных глаголов речевой деятельности, функционирующих в современном русском языке, составляет около тысячи единиц. На периферии рассматриваемой ЛСГ находятся единицы, образованные путем метафоризации глаголов, обозначающих:

а) крики животных («мычать» – *перен., разг.*, в значении «невнятно, обычно тихо говорить, бормотать что-л.»; «лаять» – *перен., разг.-сниж.*, в значении «бранить, ругать кого-л.»; «гавкать» – *перен., разг.-сниж.*, в значении «говорить зло, грубо; бранить, ругать кого-л.»; «говорить необдуманно, некстати, не к месту» и др.);

б) шум, грохот, журчание и т.п. («галдеть» – *перен.*, в значении «кричать всем одновременно», «беспорядочно громко говорить»; «трещать» – *перен.*, в значении «говорить много, быстро, без умолку» и др.);

в) движение и механические действия («перебрасываться» – *перен.*, в значении «обмениваться с кем-л. словам, замечаниями»; «откалывать» – *перен. разг.-сниж.*, в значении «делать, говорить что-л. неожиданное» и др.).

Значительную часть рассматриваемых лексико-семантических групп составляют глаголы с нейтральной стилистической окраской. Так называемые нейтральные глаголы в самом общем смысле обозначают процесс речевой деятельности, не давая никаких ее дополнительных характеристик. Такие глаголы нейтрально передают информацию, собственное отношение к которой в высказывании не выражено, хотя оно обычно становится ясным из контекста; если же оно выражено в рамках определенного высказывания, то при помощи других компонентов, но не глагола речи.

Основными компонентами, содержащими прагматическую информацию в семантической структуре глаголов речи, являются оценочный и эмотивный компоненты. Однако прагматическая информация содержится и в других элементах семантики слова, прежде всего в дескриптивном, отражающем денотативное ядро значения, и функционально-стилевым. Стилистические коннотации ограничивают возможности употребления единицы определенными сферами и условиями общения.

Основными способами отражения прагматической информации в семантической структуре глаголов речи являются следующие: интерпретация семантики слова с включением в формулу толкования значения разнообразных элементов прагматического характера (отношение субъекта к предмету сообщения, источник знаний субъекта, мотивировка сообщения, статусы субъекта и адресата и др.), представление прагматических помет, отражающих как эмотивные характеристики слова (*шутл., ирон., фам.*), так и функциональную принадлежность (*разг., простор., книжн., офиц., высок., необход., уходящ.* и т.п.).

Информация об эмоционально-оценочном отношении говорящего к обозначаемому мотивирована тем ассоциативно-образным представлением, которое сопряжено с внутренней формой метафоризованных глаголов и языковой картиной мира русских. Устойчивая эмотивная характеристика закрепились за метафоризованными глаголами, выражающими оценку речевой деятельности (чаще всего

отрицательную), примером могут служить слова «ворковать» (*шутл. и ирон.*), «трещать» (*разг.*), «грызть» (*разг.*), «крыть» (*разг.-сниж.*), «витийствовать» (*ирон.*), «вещать» (*высок.*, а также *шутл. и ирон.*), «изречь» (*шутл. и ирон.*) и др. Способ говорения может характеризовать внутреннее состояние субъекта или отношение его к адресату речевого действия: *кричать, орать* и др. Вместе с этим значение глагола может включать и оценку акустической стороны речи: *брюзжать, ворчать, шипеть* и др.

Закрепленная в узусе эмотивно-оценочная информация не всегда регистрируется толковыми словарями: словарные толкования синонимичных глаголов *ворчать* и *брюзжать* полностью совпадают, но, согласно данным «Нового объяснительного словаря синонимов русского языка», они различаются способами передачи эмоций субъекта (в случае *брюзжать* субъект испытывает раздражение, в случае *ворчать* чаще всего сердится, хотя, может быть, и добродушно). В «Новом объяснительном словаре синонимов», реализующем принципы системной лексикографии и ориентированном на отражение языковой, или «наивной», картины мира, даны детальные лингвистические портреты синонимичных глаголов, обозначающих основные виды речевой деятельности: *рассказывать, излагать, поведать, повествовать; ворчать, брюзжать; ругать, бранить, пилить, грызть, поносить, крыть, хаять, охаивать, хулить* и др.

На дальней периферии рассматриваемой ЛСГ находятся глаголы, в семантической структуре которых значение речевой деятельности является сопутствующим другому, основному значению. Границы класса глаголов со значением речевого действия значительно расширяются за счет глаголов, в семантической структуре которых компонент «речь» занимает подчиненное положение и сочетается с указанием на вид деятельности, реализуемой в речи. Такие глаголы характеризуют содержание речи. Рассмотрим синонимы *восхищаться* и *восторгаться*. Основное различие между этими глаголами касается свободы их употребления для обозначения собственно эмоции, с одной стороны, и акта речи, который ее выражает, с другой. Глагол *восхищаться* с одинаковой свободой обозначает и собственно эмоцию, и выражающий ее речевой акт (как устный, так и письменный): *Меня все любили и откровенно мною восхищались* (В. Токарева, «Самый счастливый день»); *Еще много тягостнее то, что ... разные другие писатели, бывшие друзьями и в печати восхищавшиеся друг другом, писали друг о друге в частных письмах* (М. Алданов, «Из записной тетради»). Глагол *восторгаться* имеет два основных круга употреблений. В современном русском языке он используется преимущественно в значении акта речи, т.е. описывает словесное выражение эмоции. Второй круг употреблений – обозначение собственно эмоции – стилистически маркирован как уходящий и необходимый и в современном русском языке все больше замещается оборотом *быть в восторге*.

**Заключение.** Теоретическая разработка вопросов содержания и структуры прагматического макрокомпонента в семантике слова представляет особый интерес для двуязычной лексикографии. Двуязычный словарь органично связан с лингвокультурологией и сопоставительной лингвистикой, поэтому всегда выступает отправной точкой в межкультурном диалоге. Описание национально-культурных, социальных, эмотивно-оценочных компонентов в значении слова необходимо для изучения другого языка, другой культуры, другого менталитета. Выявление прагматической информации, содержащейся в семантической структуре глаголов речевой деятельности, описание не только семантических, но и функционально-коммуникативных, собственно речевых особенностей значений данных лексических единиц, ориентируют как носителей языка, так и изучающих русский язык на правильное употребление их в речи.

#### Библиография

- Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и толковый словарь // ВЯ. 1986. № 2. – С. 57–70.  
 Лексико-семантические группы русских глаголов: Учеб. словарь-справочник // Под общ. ред. Т.В. Матвеевой. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 153 с.  
 Новый объяснительный словарь синонимов русского языка (под общим руководством акад. Ю.Д. Апресяна). – Москва; Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004. – 1488 с.  
 Козырев В.А., Черняк В.Д. Вселенная в алфавитном порядке: Очерки о словарях русского языка. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 356 с.

«Спекулятивная риторика» Паскаля Киньяра

Тимашева Оксана Владимировна

Московский городской педагогический университет  
105064, г. Москва, Малый Казенный переулок, 5б  
доктор филологических наук, профессор  
E-mail: Timacheva@List.ru

**Аннотация.** Статья рассказывает о теоретических соображениях французского писателя Паскаля Киньяра, его отношении к античной риторике и проливает свет на его эстетические принципы.

**Ключевые слова:** спекулятивная риторика, лингвокультурный субстрат, читатель, автор, произведение, культура, акмеизм, парнасцы.

УДК 81-13

Pascale Quignard's "Rhethorique speculative"

Oksana V. Timasheva

Moscow City Teacher Training University, Russia  
105064 Moscow, Maly Kazenny Pass, 5 B  
Doctor of Sciences (Philology), Professor  
E-mail: Timacheva@list.ru

**Abstract:** This paper explores Quignard's theory to comprehend the French author's complex attitude to ancient rhetoric and gives an insight into his aesthetic principles.

**Keywords:** rhethorique speculative, lingvocultural substratum, reader, author, work of literature, culture, Akmeism, Parnassians.

UDC 81-13

**Введение.** Творчество Паскаля Киньяра есть культурное многоаспектное послание современникам. К настоящему моменту им создано около 50 книг (повестей, романов, эссе), среди которых важное место занимают его трактаты: «Умереть, размышляя»; «Читатель»; «Таинственная солидарность»; «Молчаливая барка» и другие. Однако на первый план следует выдвинуть его трактат «Спекулятивная риторика» (1995), вызвавший наиболее активные отклики, поскольку именно в этой работе Паскаль Киньяр дает отчетливые объяснения принципов своего поэтического разговора с читателем.

«Я называю спекулятивной риторикой филологическую, по сути антифилософскую традицию грамматики, которая охватила в свое время значительную часть Западной Европы, и было это в момент кануна перехода к увлечению философией как таковой: 139 год нашей эры в Риме. Теоретиком этого направления я называю Фронтон» (перевод мой. – О.Т.) [Quignard, 1995: 5].

Марк Аврелий Фронтон (100–170 гг) – римский грамматик, риторик, адвокат. Его школа «Фронтониана» указывала на использование внезапных, неожиданных фраз вместо «искусственных речей», распространенных среди авторов Первого века (Сенека, Цицерон), предлагала не обращать внимание на детали и одобрять то, что с первого взгляда неразумно, нерационально (похвалы дыму и праху; похвалы небрежности и т.п.). Другом Фронтон и известным современником, учеником и поклонником, частым собеседником (в том числе и в письмах) был Марк Аврелий (121–180), автор знаменитой книги «Наедине с собой. Размышления» (170), тоже увлекавшийся риторикой, но потом оставивший ее ради страсти к философии.

Использованное в отношении риторики слово «спекулятивная» обозначает отвлеченное рассуждение, тип теоретического знания, которое выводится без обращения к опыту. Как написано в «Спекулятивной риторике» Киньяра, существуют три интенции, соединяющиеся в одной книге, ни одна из которых не заменяет другую и никаким образом одна на другую не накладывается. Все эти интенции надо рассматривать отдельно:

1. Интенция автора (*intentio auctoris*). 2. Интенция произведения (*intentio operis*). 3. Интенция читателя (*intentio lectoris*) [Quignard, 1995: 147].

Роль читателя в интерпретации текста, как ему кажется, очень важна. Читатель есть инструмент понимания текста. Читательская активность часто бывает идентична по своей значимости тексту. А эстетическая ценность произведения становится полностью зависимой от процесса чтения.

**Материалы и методы.** Рассуждая в данной работе о художественных произведениях Паскаля Киньяра, мы вносим их в «новую атмосферу жизни человека в современном мире», которая, по мнению Маршалла Мак Люэна, зависит от ресурсов современного мира – людских, материальных, технологических [Мак Люэн 2001: 181] (социологический аспект и прагматика текста). Художественная

литература, несмотря на ее отчаянное сопротивление, сдвигается все более в сторону новой общей культурной матрицы, в сторону массовой коммуникации, интересов издательств. Месседж, который должна нести и несет книга, теперь делает человека все более податливым и покорным, заставляющим «впадать в нарциссический транс», в своего рода «оцепенение» всему высказанному, увиденному, услышанному. «Лингвокультурный субстрат» романов Паскаля Киньяра – это их основа. Следует декодировать слово «субстрат». В данном случае оно имеет не лингвистический, а философский смысл, то есть оно означает «первоматерию», те простейшие структуры, которые остаются устойчивыми при преобразованиях вещи и обуславливают ее конкретные свойства. Все романы Паскаля Киньяра написаны на темы культуры, и, с точки зрения автора, культура – лучшее поле для возделывания современных умов. Значительная часть книг писателя имеет своим объектом историю, географию, музыку, живопись, архитектуру и другие виды искусств. Творчество Киньяра актуально, как и интерпретация его книг (лингвокультурология и когнитивный дискурс).

**Обсуждение.** В современном мире литература играет роль потребительского товара. Публика стала ее хозяином. Из учителя жизни литература и искусство превратились в предмет комфорта. При этом для настоящего художника стало как никогда важным понимание характера его воздействия на публику. С одной стороны, художник впал в тираническую зависимость от манипуляторов рынка, с другой, благодаря своей автономии, обрел ясновидение относительно решающей сферы искусства. Притязания искусства стали столь же всеобщими, как и массовый рынок, создавший перспективу упорядочения и эстетизации повседневности во всех аспектах жизни.

Паскаль Киньяр – французский писатель, один из крупнейших художников слова, блистательный прозаик, эссеист, переводчик, лауреат Гонкуровской премии (2002), прекрасный стилист, человек, обладающий колоссальной эрудицией, знаток античной культуры, а также музыки эпохи барокко. С детства он увлекался игрой на разных музыкальных инструментах и древними языками. Родители Паскаля Киньяра преподавали французский язык и классическую литературу. Один его дед – музыкант-органист, другой – знаменитый филолог-лингвист, автор монументальной «Истории французского языка от истоков до 1900 года» (9 томов).

Паскаль Киньяр – тонкий знаток отечественной и зарубежных культур. Он умеет увлечь читателя в путешествие по Древней Греции и Риму, по средневековой Японии или по Франции XVII столетия. В любом из временных периодов он ощущает себя абсолютно свободно. Главная тема его творчества – тема личной свободы художника и обыкновенного человека, права распоряжаться собственной жизнью и смертью. Свои размышления автор подкрепляет древними мифами, легендами, историческими фактами и фрагментами биографий, описаниями памятников архитектуры и живописи.

Перечисляя и комментируя вслед за писателем артефакты, видя их прошлое и настоящее, мы интересуемся разными историческими периодами, культурными событиями, именами, находящимися в ту или иную эпоху у всех на устах. Художественный текст в настоящей статье увиден через призму картину мира писателя-художника вообще и «образ мира» писателя Паскаля Киньяра, в частности. Нас интересует «акт миропонимания» этого автора, проявленный в его так называемой «спекулятивной риторике».

Обратимся к романам «Записки на табличках Апронении Авиции», «Лестницы Шамбора» и «Терраса в Риме». Сразу обратим внимание на тот *«подстуд слов»* (выражение Гачева), который держит структуры этих романов (обилие упоминаемых исторических событий, географических названий, артефактов и т.п.). Первый роман, обращаясь к музыкальной терминологии, можно назвать **«вариациями на темы античности»**. Для двух других будем использовать архитектурную терминологию: роман-«**лестница**» и роман-«**терраса**». Иначе говоря, все три романа имеют необычную для жанра романа форму.

В книге «Записки на табличках Апронении Авиции» пятидесятилетняя патрицианка, живущая в Риме, начинает вести дневник, точнее, нечто вроде ежедневника. На воцеленных буковых табличках она записывает свои покупки, финансовые поступления, забавные и трогательные сценки. На протяжении двадцати лет, пока ведутся записи, ветшает Римская империя, усиливается мощь христианства. Готы трижды осаждают Рим, а Апронения Авиция скрупулезно указывает, сколько мешочков золота поступило из провинции, следит за полетом ласточки, бесстрастно или с внезапной горечью фиксирует приметы собственной старости, одряхление друзей и любовников.

В этих по-женски непоследовательных записях содержится терпкий **аромат эпохи**. Для того чтобы добиться этого аромата эпохи, Паскалю Киньяру пришлось потрудиться в области изучения древней истории, уклада семейной и государственной жизни. Отстраненность Апронении Авиции от истории, не замечаемые ею признаки упадка империи, языческая чувственность, эгоизм, психологические повороты сознания необычайно импонируют и удаются в изображении автору. Он рассказывает нам историю, прочитанную как серию ярких артефактов, создающих эксфразис, описание эстетико-гедонистического проживания жизни. Патрицианка предельно конкретна, когда повествует о яствах, тканях, еде, вине, питье, одежде, украшениях и деньгах. Все историческое, связанное с войнами, сменой императоров, осталось за кадром повествования, но читателю удалось заглянуть в далекое прошлое через детали, с необычной для исторического повествования стороны.

Здесь вспоминаются, приходят на ум русские поэты-акмеисты с их вниманием к предметам и передачей их материальности. Скажем, Анна Ахматова, написавшая: «Показалось, что много ступенек, а я знала: их только три... / Я на правую руку надела перчатку с левой руки». Случались критики Ахматовой, которые видели здесь политику, но были и другие, размышлявшие о качестве и длине перчаток. Для нас в данном случае важна конкретность предметов (лестница, перчатки) и их вещественность, яркая «образность». Подобной образностью дышат «Записные книжки Апронении Авиции».

Перейдем теперь к другим известным романам писателя, получившим премии (Гонкуровскую и Французской академии). Почему вдруг у нас возникает наименование из области архитектуры рядом с художественным произведением? Роман-«лестница», роман-«терраса»? Русского читателя, помнящего стихотворение Осипа Мандельштама «Notre-Dame» [Мандельштам 1991: 70], представляющее собой эксфрасис, то есть вербальное воплощение знаменитого памятника архитектуры, не удивит и подобное определение художественного произведения большой формы. Напомним два четверостишия Мандельштама из этого стиха о «готической душе»: «Где римский судия судил чужой народ... / Как некогда Адам, распластывая нервы, / Играет мышцами крестовый легкий свод / ... Но чем внимательней, твердыня Notre-Dame, / Я изучал твои чудовищные ребра, / Тем чаще думал я: из тяжести недоброй / И я когда-нибудь прекрасное создам». В процитированном стихотворении поэт, будучи акмеистом, сторонником материального воплощения предмета в слове, подражает французским парнасцам, тем, кто избирал темой своих стихотворений произведения искусства, например, эмали и камеи или незыблемые, хотя и хрупкие красоты природы, вроде сталактитов и сталагмитов.

Теофиль Готье в предисловии к своему сборнику «Эмали и камеи» пишет: «Поменьше медитации, нужна только вещь, вещь и еще раз вещь» [Готье 1989: 11]. А вот его же строки из стихотворения «Искусство»: «Проходит все. Одно искусство / Творить способно навсегда. / Так мрамор бюста / Переживает города» [Готье 1989: 299]. Парнасцы воссоздавали прошлое, опираясь на точные факты, характерные детали нравов и быта эпохи.

Паскаль Киньяр делает нечто подобное, но избирает для тех же целей не стихи, а романную форму. Автор объясняет это в трактате «Спекулятивная риторика» следующим образом. Между архитектурой и риторикой, полагает он, существует прямая связь. Всегда лучше показывать, чем доказывать: «Образы сильнее мысли!», очевидное обладает убеждением и имеет свою философию. Архитектура – это риторика, а образ – это не метафора, а метаморфоза. Метаморфоза чудится ему как чудесное словесное превращение [Quignard 1995: 46].

Обратимся к роману Киньяра «Лестницы Шамбора». Архитектурный шедевр Ренессанса – замок Шамбор в долине Луары – построили при Франциске Первом. Имя архитектора неизвестно, но исследования доказывают, что в проекте принимал участие Леонардо да Винчи. В центре замка есть знаменитая двойная, «двухзаходная», лестница, и это она передает творческий стиль итальянского гения. Две лестницы, имеющие общий «заход», поворачиваются в одном и том же направлении, но ни разу нигде **не пересекаются**. Сделано это для того, чтобы спускающийся не встретился с поднимающимся.

Однако эта информация специально автором не подается, она существует сама по себе только в названии книги. Те, кто интересуется архитектурой, к примеру, или те, кто это знает согласно своей профессии, должны припомнить все и, вероятно, сопоставить то, что они знают, с содержанием книги.

Центральный персонаж романа Киньяра не художник, не поэт, не человек сострадательный или гуманист. Он мало что из себя в человеческом отношении представляет. Коллекционер-коммерсант, он занимается собирательством, коллекциями и их продажей. По ходу действия он ищет домик для тети недалеко от замка. У него нет высокого смысла жизни, но общение с искусством выводит его за рамки средних обывателей. По лестнице Шамбора, возможно, поднимался сам Леонардо да Винчи, и любой посетитель замка (потенциальный читатель Паскаля Киньяра) может умозрительно представить фигуру гения с противоположной стороны. Великий художник в момент созерцания приблизился к простому смертному, но последнему никогда не достать того, с кем вроде бы возможно было совершить на лестницу «общий заход».

Многие диалоги в «Лестницах Шамбора» касаются произведений искусства (статуэтки, игрушки, безделушки). Эти произведения оживают в разговорах и ситуациях, с ними связанных, мы наблюдаем в романе рождение рефлексии и как бы переключение с истории на персонажей, артефакты и далее в глубины сознания, в отправные точки образов внутреннего мира. Каждый индивид все решает свободно, но часто случается, что упоминаемые исторические персонажи, географические точки, артефакты по-своему и необычно мотивируют его.

Паскаль Киньяр нередко пишет романы, называемые именем какой-либо достопримечательности, несущей печать тайны или загадки, хотя в романе именно об этой достопримечательности может быть сказано меньше всего или вообще ничего. Стоит предположить, что избранная автором форма произведения должна по-своему напоминать эту достопримечательность.

В романе «Терраса в Риме» речь не идет об архитектуре Рима. Никакой террасы в Риме там не описывается. Есть догадки поводу воспоминаний о фреске, где было что-то римское изображено, но не хватает какого-то фрагмента, чтобы представить себе всю роспись в целом. Есть мнение, что автор как

бы сажает нас на террасу в Риме и начинает свой рассказ. В книге есть абзац, где говорится о каком-то старике, сидящем *на террасе в Риме*. Он весь освещен солнцем и смотрит вдаль в полузабытьи «между глотком вина и мечтой».

Герой этого романа – человек, имеющий прямое отношение к искусству, некий Моум, гравер, живший в XVII веке. Прообразом гравера Моума для Паскаля Киньяра мог быть Жак Калло – французский гравер и рисовальщик, учившийся в Италии и рано ушедший из жизни. На его офортах можно увидеть и архитектурные сооружения, и уличных музыкантов, и любовные сценки под угрозой кинжала ревнивца. Среди друзей Моума в романе – гениальный Клод Лоррэн. На страницах книги встречаются имена действительно существовавших художников, но также и имена вымышленные. История Моума рассказана Киньяром в сдержанной, лаконичной и, с первого взгляда, самой простой форме. Нужно обладать невероятным талантом (на грани гениальности), чтобы в небольшом по объему и простом по изложению романе вместить также свою собственную философскую концепцию искусства XVII века.

Судьба Моума-гравера трагична. Страстно полюбив девушку, он встречается с ней, но их чувственные наслаждения однажды прерывает жених, выплеснувший в лицо граверу кислоту. Изуродованный Моум продолжает эту женщину любить, но она отворачивается от него. Ему приходится творить дальше, скрывая гнев, чувственные желания, несчастную любовь. Все это ярко отражается в его работах. По мнению Фронтонна, процитированного Киньяром в «Спекулятивной риторике», «любовный поцелуй – это честь, оказанная человеческим языком. И что бы по этому поводу ни говорил Ларусс, обвинявший Фронтонна в том, что мысль здесь не закончена и потому глупа, ему все равно, возможно, он никогда не целовался» [Quignard 1997: 36].

**Заключение.** Критика относит Паскаля Киньяра к постмодернизму и постмодернистам, хотя он сохраняет жизнеподобие, точен в исторических деталях и т.п. Из-за его внимания к риторике древних его называют «латинцем», прорывающимся к древним грекам. Но это совсем не удивительно для французского автора, со школьных лет, как все прочие соученики. знакомого с культурой и литературой античной цивилизации. А вот использование подходов к языку Фронтонна, некоторое подчеркивание Киньяром вслед за ним абсурдности любых суждений, – это уже кредо автора, авторской воли. Читатель *volens-nolens* вынужден ему подчиняться и искать свои тропы к авторскому стилю, столь же подражательному, сколь абсолютно самостоятельному. Автор и читатель порою вместе не ищут смысла жизни, а ищут саму жизнь. Они вместе на страницах книги, но, когда книга издана и в магазине писатель встречается с читателями, *писатель больше не автор*. А читатель так и просто «*труп, вынесенный водой на берег*». Большинство современных критиков пишут о *смерти автора*, Паскаль Киньяр выделяет *смерть читателя*, она случается в момент его расставания с автором.

#### Библиография

- Готье Теофиль. Эмали и камеи / Сост. и предисловие Косикова Г. – М., Радуга, 1989. – 365 с.  
 Маршалл Мак Люэн. Галактика Гутенберга. Становление человека печатной культуры. – Киев, Ника-центр, 2003. – 203 с.  
 Мандельштам О.Э. Избранное. – М.: СП Интерпринт, 1991. – 478 с,  
 Quignard Pascal Rhétorique speculative. P., Gallimard, 1995. – P. 217.

**Конгруэнтность ксенофобии и интернационализма  
в речемыслительной практике сталинской эпохи (риторический анализ)**

Хазагеров Георгий Георгиевич

Южный федеральный университет, Россия  
344005, г. Ростов-на-Дону, ул. Садовая, 105  
доктор филологических наук  
E-mail: khazagerov@gmail.com

**Аннотация.** В статье рассматривается пропагандистская кампания 1953 года, известная как «дело врачей». Кампания носила явно ксенофобский характер, и центральный вопрос – как это уживалось с пропагандируемым интернационализмом. В статье утверждается, что пропаганда ксенофобии и интернационализма имела одну цель и достигалась одними и теми же средствами. «Дело врачей» конгруэнтно советской пропаганде. Это «дело» помогало построить мир, изолированный от внешних влияний, а «пролетарский интернационализм» помогал построить мир, изолированный от национального прошлого.

**Ключевые слова:** риторика, пропаганда, ксенофобия, интернационализм.

УДК 81

**Congruence of xenophobia and internationalism  
in communicative-cognitive practice of Stalin's era (Rhetorical analysis)**

Georgii G. Khazagerov

Southern Federal University, Russia  
354006 Rostov-on-Don, Sadovaja Str., 105  
Doctor of Sciences (Philology)  
E-mail: khazagerov@gmail.com

**Abstract.** The article focuses on the 1953 propaganda campaign known as “doctors’ plot” case which had a pronounced xenophobic character. Answering the question how it coexisted with the promotion of internationalism, the author argues that the propaganda of xenophobia and internationalism had one goal and was carried out by the same means. Consequently, the “doctors’ plot” case was congruent with Soviet propaganda and contributed to building an isolated world free from external influences while the “proletarian internationalism” served to build an isolated world free from national history.

**Keywords:** rhetoric, propaganda, xenophobia, internationalism.

UDC 81

**Введение.** Кампания по разоблачению врачей-вредителей, направленная, в первую очередь, на преследование евреев и даже, как полагают, рассчитанная на оправдание грядущей массовой депортации евреев в Сибирь, отличается от других случаев дискриминации по национальному признаку (состоявшейся депортации других народов СССР) именно тем, что это была публичная кампания. До этого советская риторика имела дело только с социальной дискриминацией, с оправданием крайних мер по отношению к выходцам из «эксплуататорских классов». Возникает естественный вопрос: как в рамках советской пропаганды, отличающейся к тому же беспрецедентной интенсивностью, могли уживаться явная ксенофобия и концепты «пролетарского интернационализма» и «дружбы народов»? Может возникнуть иллюзия о девиантном характере кампании или о непоследовательности Сталина в этом вопросе. Мой ответ состоит в том, что топосы «дружба народов» и «врачи-вредители» не только обслуживали одни и те же интенции власти, но и были вписаны в однородное риторическое пространство. Это пространство было однородным в отношении топосов, метафор, цитат, лексики, стиля – всего, чем можно характеризовать риторичку. Попросту, это была одна и та же риторика. Противоречия не было ни на уровне целей, ни на уровне содержания, ни на уровне стиля.

В данной статье мы обращаемся вначале к самой кампании, а затем рассматриваем фон, включающий топос «дружба народов».

**Материалы и методы.** Материалом исследования послужили газетные и журнальные публикации 1953 года, связанные с анализируемой кампанией. В статье использован риторический и когнитивный подход.

**Обсуждение. 1. Советская риторика в подвалах ксенофобии.** Рассмотрим главные манифестации кампании. Это, во-первых, статья в «Правде» от 13 января 1953 года, прошедшая правку Сталина и давшая старт кампании. Это, далее, наиболее яркий и по-своему талантливый анонимный фельетон «Отравители» в журнале «Крокодил» за 30 января. Затем это значительно уступающий «Отравителям» в

риторическом отношении фельетон поэта и писателя Николая Грибачева, вышедший в феврале в том же журнале. Это, наконец, написанный после смерти Сталина антисемитский фельетон журналиста и писателя Василия Ардаматского, не связанный непосредственно с «делом врачей», но получивший общественный резонанс и оставшийся в памяти ввиду своей откровенной ксенофобии. Он также вышел в журнале «Крокодил». В этом же журнале были опубликованы две известные карикатуры на эту тему.

Иницилирующая кампанию статья в «Правде» уже в заголовке содержит главную мысль: «Подлые шпионы и убийцы под маской профессор-врачей». «Шпионы и убийцы» – типичная риторическая амплификация с союзом «и». Такими амплификациями были полны еще речи А.Я. Вышинского на показательных процессах. В высокой степени характерна эта фигура и для риторики Ленина, где она отмечалась еще Львом Якубинским, назвавшим ее «лексическим разрядом» [Якубинский 1923: 75]. Речь идет о перечислениях, где зачастую непонятна роль отдельных компонентов: несут ли они новый смысл или просто названы для общего усиления. Такие кортежи ярлыков освобождают автора от необходимости логических доказательств (не нужно отдельно доказывать шпионаж и убийство) и переключают внимание с рационального расчленения предмета (риторическая анатомия) на эмоциональное восприятие.

Итак, «шпионы и убийцы» были скрыты маской, а сейчас разоблачены. За этим стоит вторая мысль – об утрате бдительности и необходимости ее усиления. Сталинской правкой в статью вносится бытовое слово «ротозей», что типично уже для сталинской риторики с ее бытовыми словечками вроде «кубышка», «тумаки и шишки» и прочее. В сущности, слово «ротозей» придает речи внешне добродушный характер и в то же время в контексте эпохи приобретает злое звучание. В быту этим словом можно поругать близкого человека за то, что он что-то проглядел, в политической речи за словом стоит ГУЛАГ. В основном же, правка отражает стилистику Сталина с ее вязкими повторами – стиль учителя, «разжевывающего» тривиальные истины для учеников.

Есть в статье и прямое упоминание Сталина: «Сталин предупреждал, что успехи имеют и свою теневую сторону, что они порождают у многих наших работников настроение благодушия и самоуспокоенности». Сталину в этом пассаже принадлежит слово «многих».

Пейоративная амплифицирующая и, вместе с тем, достаточно беспредметная лексика встречается не только в заголовке: «...изверги и убийцы растоптали священное знамя науки», «банда человекообразных зверей» и т.п. Здесь же упоминается и «пятая колонна». Общий вывод: агентами темных сил выступили на этот раз врачи-евреи.

Исследователи ксенофобического сознания [Каган 2001; Пеньковский 2004 и др.], подчеркивают расплывчатость, недискретность образа врага, допускающую, в частности, отнесение к общей категории «чужих» и лиц, находящихся во враждебных отношениях друг с другом. «Чужие» и «враги» – понятие собирательное, в котором, с одной стороны, подчеркивается, что их много («всевозможные», «всех мастей»), с другой – что их различия неважны («одним миром мазаны»). Отсюда, в частности, вытекает возможность объединять фашистов с их жертвами. Риторическая амплификация как нельзя лучше отвечает такому сознанию. Она сродни эллиптическому плюралю в разных языках мира, выраженному неточной редупликацией. Ср. русское: танцы-шманцы, шайка-лейка, шатия-братия. Общий смысл всех этих «убийц и шпионов», «шпионов и вредителей» и т.п. – «всякий сброд». Объединен он своей чуждостью и враждебностью, и еще (это также отмечают исследователи ксенофобии) сброд этот страшен: это «темные силы» со своими темными ритуалами, вроде пресловутого «употребления евреями христианской крови». Евреи – иноверцы, причем иноверцы из библейского контекста – на протяжении веков были идеальными представителями темного, дьявольского мира.

В Средние века невежественное сознание с подозрением относилось к женщинам и черным кошкам, существам из мира кухни и ночи – кандидаткам в ведьмы. Ср.: выражение «шабаш темных сил», первоначально имевшее буквальное значение – ночной праздник ведьм. При этом «шабаш» восходит к древнееврейскому слову того же корня, что и русское «суббота». У Гоголя еврей, накрывшийся для молитвы, «шабашует».

В фельетоне «Отравители» суеверные страхи используются виртуозно. Фельетон этот явно выделяется во всей кампании своим риторическим искусством.

Открывается он обширной цитатой из «Страшной мести» Гоголя. Гоголь – писатель, входивший в советский литературный пантеон, притом он сатирический писатель номер один: «Нам нужны Гоголи и Щедрины» (Г.М. Маленков). Отчасти смеясь над архаичным сознанием, сам Гоголь выступал и его носителем, а иногда и открытым поборником, не чуждым и ксенофобии, и суеверия, вплоть до реликтовой в девятнадцатом веке ненависти к кошкам как к дьявольскому началу. Однако «Страшная месть» – все же сказка, и Гоголь выступает в ней не реакционером, испугавшим Белинского, а мудрым сказочником, которому народные верования понятны, но у которого они вызывают улыбку. В фельетоне, однако, колдун из «Страшной мести» изображается как реальное зло, между ним и врачами-евреями не только проводятся параллели, но и устанавливаются отношения смежности, family resemblance. Колдун – не только метафора, но и метонимия – часть той же самой злой силы, к которой принадлежат и врачи. Отметим, что врачи как таковые также старый и почтенный объект для суеверий. Они чужие, их действия таинственны. Во время холерных бунтов врачей убивали как носителей заразы. Свойства

болезни метонимически переходили на свойства врача. Сравни расхожее мнение: все психиатры сумасшедшие. Образ врача-вредителя, подкрепленный еще и фонетическим сходством слов «врач» и «вредитель», удачей образа инженера-вредителя начала тридцатых годов в том смысле, что больше соответствует темному сознанию.

В цитате, которой открывается статья, колдун занят своим прямым, ночным делом – колдует. Постоянно встречаются указания на непонятность его атрибутов: «какие-то неведомые травы», «кухоль из какого-то чудного дерева», «какие-то заклинания». Любопытно, что советская шпионская литература снабжает шпиона такими же таинственными атрибутами, например, «какими-то синими кристалликами», которыми он планировал отравить рыбную молодь.

В статье есть и прямое пояснение, устанавливающее то, что мы назвали family resemblance: «Писатель указал генеалогию кровавого героя своей повести. К его имени Петр он дал приставку – Иуда». Это первый намек на еврейскую тему. Врачи действуют, «подобно нетопырю и вурдалаку», они, следовательно, то же, что и колдун, почти физически то же, только хуже. «Нарисованный русским писателем образ предателя и убийцы бледнеет перед чудовищными ликами тех злодеев...» Родство закрепляется и такой фразой: «В народной памяти останутся они как олицетворение низости и подлости, как порождение все того же Иуды».

Однако канон советской риторики не мог остановиться на консерваторе Гоголе. Потребовалась цитата из Маяковского (революционера) и даже упоминание Бальзака (гуманиста). Бальзак введен одним росчерком пера: «Эти подонки человеческого общества, люди, сердца которых, по выражению Бальзака, обросли шерстью». Маяковский же пристегнут к теме бдительности: «Станьте в караул бессонный и строгий» (цитата шире, но, конечно, вырвана из контекста). Аналогичным образом вырвана из контекста времени ссылка на самого Ленина в упомянутой статье «Правды». Ясно, что во времена Гражданской войны и сразу после нее тема бдительности имела другое содержание, чем в конце сталинской эпохи.

Необходимость особой бдительности объясняется тем, что «...отверженная порода все еще пытается заявлять о своем презренном существовании. Она пускает в ход диверсию, кинжал, яд». Воистину удивительно в этом ряду слово «кинжал», но это и есть риторическая амплификация.

Конкретного в фельетоне сказано мало. Указывается, что вредители действовали по заданию сионистского шпионского центра «Джойнт» (благотворительная организация, помогавшая советским евреям пережить голод и существующая в настоящее время). За вредителями стоят Америка и Англия. Существует, оказывается, директива «об истреблении руководящих кадров СССР». Врачи-вредители действовали и раньше. Например, «по заданиям американских разведок ими были умерщвлены великий русский писатель А.М. Горький, выдающиеся деятели Советского государства В.В. Куйбышев и В.Р. Менжинский». После войны уже новые вредители намеренно залечили Жданова, с чего и началось «дело».

Заканчивается фельетон словами о том, что колдун понес заслуженное возмездие, понесут его и врачи.

Фельетон Николая Грибачева «Ощипанный “Джойнт”» начинается со слов, которые запомнились священнику Михаилу Ардову, тогда еще мальчику. Его отец, писатель Виктор Ардов, и Анна Ахматова при нем прочитали этот фельетон – оба молча. Слова же это такие: «Плач стоит на реках вавилонских, главная из которых – Гудзон». Содержание все то же: сионисты (евреи) в союзе с мировым капиталом (американцами и англичанами) вредят СССР. Но «Джойнт» уже ощипан, «поэтому буржуазные газеты сочат чернильные слезы». Мировой контекст представлен в фельетоне шире. В нем больше риторических фигур, но написан текст сухо и не адресован темному сознанию. Ощутимо не хватает образа колдуна. Вместо этого – сухая антитеза: «они и мы»: «У нас честное и добропорядочное [?] прошлое и прекрасное будущее, у них только прошлое, и оно омерзительно» и т.п.

Кончается фельетон так: «Ощипанный, лишенный голубиных перьев «Джойнт» предстал перед всем миром в подлинном своем качестве шпионской и диверсионной организации».

Фельетон предварен рисунком Бориса Лео, где изображена ощипанная хищная птица в цилиндре над Нью-Йорком. На птице черные очки, на шее – доллар, из глаз каплют слезы.

Но главная карикатура помещена на задней странице обложки номера с «Отравителями» – это «Следы преступления», рисунок Кукрыниксы, где с вредителя спадает маска доброго доктора (Айболита, как его рисовали), и обнаруживается крючконосое лицо, руки вредителя в крови.

Фельетон Василия Ардаматского «Пиня из Жмеринки» имеет своим адресатом бытовой антисемитизм и сочувствующих ему. Он вписан в другую кампанию – борьба с семейственностью. В фельетоне огромное количество еврейских имен и фамилий, данных в нерусифицированном виде, что большинству читателей должно было напомнить контекст еврейских анекдотов. «Народная» подоплека – смех над чужим миром. Но есть тема бдительности и утраты ее, в частности, прокурором. Герои в данном случае – обыкновенные хозяйственники, занимающиеся теневыми махинациями. «Джойнт» не участвует, просто все, о ком говорится в статье, как на подбор – евреи.

Однако содержательно есть и нечто общее в осуждении семейственности и антисемитизме: недопущение в управляемой и контролируемой среде – так называемом «коллективе» – неформальных, человеческих связей по семейному, национальному или какому-то иному признаку. Нельзя допустить,

чтобы «коллектив» превратился в самостоятельную единицу, пусть и вписанную в советскую жизнь, пусть и ответственную перед советским начальством, но с элементами самоорганизации, с внутренней самостоятельностью. Евреи в данном случае фигурируют как носители повышенной социальности, как люди, склонные к взаимопомощи.

Теневая экономика, двигателем которой были, конечно, не только евреи, строилась на неформальных горизонтальных связях между хозяйственниками, впоследствии получивших название административного рынка [Кордонский 2006]. В сущности, это было бизнес-сообщество, но вынужденное действовать в тени, что порождало массу уродств. На уроне языка эти уродства вылились в криминализированный жаргон. Если посмотреть на проблему еще шире, можно сформулировать ее так: всякие горизонтальные связи в советском обществе пресекались, а вертикальные насаждались там, где это уместно, и там, где это неуместно. Вследствие этого горизонтальные связи и их языковая манифестация маргинализировались. Или ты встроен в пирамиду и громко рапортуешь начальству – или ты говоришь шепотом, и около тебя ходит криминал. На этих полюсах вырабатывается и соответствующая система общих мест, и соответствующий язык. Это казенный скрипт, со временем утративший всякое доверие, и скрипт «низовой» с неизбежной глумливостью и цинизмом – будущий «стеб». Но перейдем теперь из царства «тьмы» в царство «света».

**2. Советская риторика на празднике жизни.** На протяжении всего своего существования советская риторика никогда не была полемичной, не вступала в полемику со своими оппонентами, не искала компромисса с ними. Она знала одно – учительное слово, в котором оппоненты выступали не адресатом, а объектом речи, их разоблачали, а население поучали.

Если вспомнить азы риторики и обратиться к Аристотелю, то мы обнаружим, что такой вид красноречия называется эпидейктическим. Переводят это и как «показательное красноречие», «торжественное красноречие». Риторика самого Сталина, изобилующую анафорами, эпифорами, симплоками, гипофорами и другими «украшениями речи» из семинаристского арсенала, можно уверенно отнести к торжественному красноречию.

Весь сталинский классицизм, вопреки его поздней рецепции как скучного и бюрократического [Романенко 2003], изобилует торжественными жанрами – одами и панегириками, находившими прямые параллели с восемнадцатым веком. Эпидейктизм врывается и в чуждые ему жанры, сообщая им определенную причудливость, таковы статьи в энциклопедиях, прославляющие достижения и прокливающие Запад в достаточно велеречивых для справочника выражениях. Эпидейктизм присутствовал и в судебных речах Вышинского, где экспозицией служили славословия. Есть славословие и в фельетоне «Отравители»: «Строя и обновляя наши города и села, воздвигая могучие плотины на берегах наших рек, преобразуя природу, занимаясь мирным созидательным трудом, создавая материальные и духовные ценности, советские люди должны помнить о том...»

Праздник советской риторики был праздником имперским. В нем постоянно повторялись имперские формулы «от и до», «и то, и другое»: «От тайги до самых до окраин, с южных гор до северных морей», «вставали поля и заводы, и шли племена и народы» (ср.: «Великия, и Малыя, и Белья России Самодержец» в царском титуловании). Парад народов, карнавал в национальных одеждах был неотъемлемой частью праздника жизни.

Приведем обширную цитату из социологического исследования С.В. Лурье, которое называется «Дружба народов» в СССР: национальный проект или пример спонтанной межэтнической самоорганизации?: «Позволялось иметь друг о друге общее представление как о разных нациях, не углубляясь в национальный вопрос. Этничность поддерживалась внутри народов, чтобы сохранить подобия наций, чтобы было из чего строить пролетарский интернационализм. Часто этническая культура воспринималась как нечто, что должно быть в заданных рамках продемонстрировано другим: *"Проводили декады наших поэтов, были связи в спорте"* (дагестанец, 46 лет). *"Дружба народов выражалась в фестивалях, конференциях, симпозиумах, что позволяло узнавать друг друга"* (литовец, 57 лет)» [Лурье 2011].

Не пытаюсь ответить на поставленный в заголовке исследования Лурье вопрос (в нашей логике «дружба народов» рассматривается не как проект, а как топос, уживающийся с «врачами-вредителями»), обратим внимание на то, что запомнилось респондентам – на парадную, показную сторону дела. Это была та самая потемкинская деревня, которая ликовала, когда мимо проезжала императрица. Народы присылали Сталину подарки, народы открывали свои павильоны на ВДНХ, что также было их дарами, выложенными на общий стол «достижений».

Могли ли ликовать репрессированные народы? Могли до тех пор, пока упоминание о них не посчитают неприличным, как о тех «вождях», которые стали жертвами репрессий и имена которых вымарывались из текстов, а изображения из фотографий.

«Это было на морском берегу, там, где берег изгибается в дугу, там, где дети по-татарски говорят, где на завтрак носят сладкий виноград». Речь идет о Крыме до депортации татар. Позже в строчке появилось ровно одно изменение: «там, где дети по-грузински говорят». Виноград и изгиб берега удалось сохранить по счастливой географической случайности, правда, дуга берега не столь значительна

и изгибается в другую сторону. В двадцатых годах и позже, скажем, в фильме «Цирк» в празднике жизни участвовали и евреи.

Вспомним, что праздничный ориентализм пришел к нам прямо из восемнадцатого века. Считают, что он инициирован самой Екатериной, ее «Сказкой о Хлое», а затем был развит Г.Р. Державиным, умевшим любоваться и роскошным застольем, и богоподобной царевной киргиз-кайсацкия орды (об ориентализме в русском XVIII веке см. специальное исследование [Фаззех 2014]). Серебряный век – последняя эпоха дореволюционной России – тоже тяготел к Востоку как к экзотике, что потом продолжалось советскими Гумилевыми «для бедных» и Киплингми для недогадливых (у Тихонова, Инбер и других). Так что узбек в халате, кавказец в газырях, украинец в вышиванке – обязательные атрибуты праздника дружбы народов. А дружат народы, как показало исследование плаката [Ворошилова 2015], на фоне красного флага, Кремля, серпа и молота и прочей советской атрибутики, демонстрирующей смысл этой дружбы – сплоченность народов вокруг Партии. Конечно, один или другой народ мог не попасть на праздник, выпасть из общей радости, как исчезали с фотографий «пропавшие комиссары» [Кинг 2005].

На вопрос, почему из этого веселого хоровода ощутимо выпадали евреи, ответить несложно, но необходимо, потому что в этом будет и ответ, почему возникали гонения на генетиков и других ученых, обвиненных в идеализме. Однако, пока и поскольку хоровод существует, он олицетворяет собой единство, он – народ, остальные – враги народа, завистники, злопыхатели, шпионы и убийцы. В речи к шестидесятилетию Сталина Хрущев прославляет его именно как человека, разрешившего национальный вопрос. А смысл этого разрешения, и здесь Хрущев цитирует самого Сталина, именно в том, что для «пролетариата» все народы объединяются в «народ», в тот «простой народ», к которому, по легенде, принадлежит и сам товарищ Сталин. «Сталин – Друг народа в своей простоте. Сталин – отец народа в своей любви к народу. Сталин – вождь народов в своей мудрости руководителя борьбой народов» [Хрущев 1939]. В сущности, народ или народы (что одно и то же) – это все те, кого ведет вождь. Вождь и народ взаимно определяют друг друга.

Нуждается ли такая система в национализме? Не нуждается, потому что абсолютно неважно, кто или что является «колесиком и винтиком». Но она, безусловно, нуждается в изоляционизме, в стерильности, в невозможности проникновения в нее критики извне: из другого времени (дореволюционной России) или из другого пространства (зарубежья), из того, что неподконтрольно тоталитаризму, что находится вне пределов его досягаемости. В этом смысле понятны два кардинальных топоса советской риторики: «у нас – у них», «раньше – теперь». Эти топосы лежат в основе образования, начиная с «Родной речи», о чем мне уже приходилось писать [Хазагеров, Ульянова 2010]. Это воистину краугольные камни, без них нет советской пропаганды, к ним ее мысль обращается постоянно.

Своей пространственной осью изоляционизм похож на национализм, он может использовать национализм, играть на ксенофобии, играть на понятии «чужой», тем более, что противопоставление «свой – чужой», как единодушно отмечают культурологи [Иссерс, Рахимбергенова 2007], является кардинальным и присуще всем культурам. К сожалению, гораздо реже акцент делается на том, что «добро – зло» тоже кардинальное противопоставление и что оно находится в некотором противоречии с первым. «Чужой» врач лучше «своего» убийцы. Эта истина смертельно опасна для тоталитаризма, а вот ксенофобия может быть его союзницей.

Своей временной осью изоляционизм похож на консерватизм. Он может использовать чувства консерватора так же, как он использует чувства националиста. Но это не настоящий консерватизм, имеющий свои собственные ценности и, главное, вырастающий из общественного уклада, а не вводимый указом. Данный «консерватизм» есть просто желание законсервировать собственную власть, сделать свой тоталитарный мир непроницаемым.

Первыми врагами тоталитаризма были люди гуманитарной культуры, отказавшиеся ему служить. Была проведена колоссальная и притом скрупулезная работа по переделке истории, по отбору исторических личностей, по «чистке» их биографий. Одна только русская литература потребовала титанических усилий по подгонке ее под принятую концепцию, к тому же меняющуюся, как в утопии «Оруэлла». Никак не нужны были живые носители памяти вроде Анны Ахматовой.

Врагами второго поколения стали те, кто имел открытые связи с миром. Прежде всего, это были ученые-естественники. Было бы удивительно странным, если бы кибернетика – «продажная девка империализма» – получила открытое признание, а не была спрятана в шарашки, да и то не сразу и не вся. Странным выглядело бы и признание генетики или «паулингистской» химии. Все это родилось не у нас, развивалось не под присмотром и представляло собой поле, где могли появиться и появлялись посторонние взгляды.

Евреи в силу рассеяния и особенно после образования государства Израиль становились агентами империализма, т.е. людьми, которые потенциально не были стерильны. Вспомним ключевой вопрос анкет, вопрос, который древнее «пятой графы»: «Есть ли у вас родственники за границей?». В анкете описываемых времен, где пятая графа была девятой, за ней следовал и такой вопрос: «Бывали ли вы за границей?». Родственники есть – целое государство, солидарность тоже есть, особенно после холокоста, социальная мобильность известна. Это ли не «безродные космополиты»? Конечно, забота о социальной

стерильности успешно совпадала с представлениями ксенофоба о нечистоте чужой крови. Но прагматика заключалась именно в социальной стерильности.

**Заключение.** «Пролетарии не имеют отечества» – общее место тоталитарной риторики. Но оно ничему не противоречит. «Пролетарии не имеют отечества» – это значит, что они не связаны со старыми национальными государствами, это значит, что прошлое отрезано, а это-то и нужно. Но нужно, чтобы были отрезаны и зарубежные связи, здесь работает другой топос – «безродный космополит». Космополит – гражданин мира. Он не отрезан от мест, где происходит что-то неподконтрольное советской власти. «Безродным» космополитизм становится потому, что в силу своей нестерильности не принадлежит «народу», т.е. ведомой вождям массе. Иначе это выражение просто нельзя понять. Ведь безродными объявлялись люди по признаку принадлежности к роду.

В сущности, риторика тоталитаризма была устроена просто. Она воевала на два фронта: против «бывших» и против «чужих». Врага было, обобщенно говоря, два: профессор Дмитрий Дмитриевич Плетнев (русский, врач, жертва первой волны репрессий) и профессор Меер Симонович Вовси (еврей, врач, проходивший по делу врачей).

Но так как сама тоталитарная риторика апеллировала не к врачам, а к «массе» по поводу врачей, она носила гротескный, местами совершенно невероятный и, как это ни странно прозвучит, инфантильный характер. Она была торжественным словом, знающим только панегирики и филиппики, она умела только величать и проклинать, а еще она любила праздник. Что же касается сознания ее реципиентов, их расслоения, их реакции – это не тема настоящей статьи. Задачей автора было продемонстрировать конгруэнтность официального советского национализма официальному советскому интернационализму в речемыслительной практике сталинской эпохи.

#### Библиография

Ворошилова М.Б. «Дружба крепкая не сломается»: визуальные символы дружбы в советском политическом плакате // Политическая лингвистика. 2015. – № 3. – С. 91–94.

Иссерс О.С. Рахимбергенова, М. Х. (2007) Языковые маркеры этнической ксенофобии (на материале российской прессы) // Политическая лингвистика. 2007. – № 3 (23). – С. 90–96.

Каган В. Ното Xenophobicus: психология «своего и чужого» // Национально-психологический журнал. 2011. – № 2. – С.40–45.

Кинг Д. Пропащие комиссары. Фальсификация фотографий и произведений искусства в сталинскую эпоху. – М., «Контакт-культура». 2005. – 207 с.

Кордонский С.Г. Рынки власти: Административные рынки СССР и России. – М., ОГИ, 2006. – 237 с.

Лурье С.В. «Дружба народов» в СССР: национальный проект или пример спонтанной межэтнической самоорганизации? // Общественные науки и современность, 2011. – №4. – С. 145–156.

Пеньковский А.Б. О семантической категории «чуждости» в русском языке. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 13–50.

Романенко А.П. Советская словесная культура. Образ ратора. – М., УРСС, 2003. – 212 с.

Фаэзэх Кариман. Восточные мотивы и образы в русской прозе и драматургии II половине XVIII века: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [dissovnet.rudn.ru/web-local/prep/rj/dis/download.p...](http://dissovnet.rudn.ru/web-local/prep/rj/dis/download.p...)

Хрущев Н.С. (1939). Сталин и великая дружба народов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vlastitel.com.ru/stalin/reform/hruch.html>

Хазагеров Г.Г., Ульянова Т.В. Опыт риторического портрета хрестоматии: «Родная речь», 1959 // IV Международный конгресс исследователей русского языка. Русский язык: исторические судьбы и современность. Труды и материалы. – М., 2010.

Якубинский Л. О снижении высокого стиля у Ленина. // ЛЕФ, 1924. – № 1. – С. 71–80.

**Критерии оценки антропоцентричности системы научного знания  
на примере лингвориторической парадигмы**

Чернышова Вера Владимировна

Сочинский государственный университет, Россия  
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а  
аспирант  
E-mail: poligraf05@list.ru

**Аннотация.** В статье рассмотрены философско-исторические и общенаучные аспекты, связанные с терминами «антропность» и «антропоцентричность», предложена система критериев оценки антропоцентричности системы научного знания и с этих позиций на новом уровне проанализирована антропоцентричность лингвориторической (ЛР) парадигмы.

**Ключевые слова:** антропный принцип, антропоцентризм, языковая личность, лингвориторическая (ЛР) парадигма, человек, научная картина мира, ЛР картина мира.

УДК 81

**Criteria for assessing anthropocentricity of scientific knowledge system:  
A case study of Linguistic & Rhetorical Paradigm**

Vera V. Chernyshova

Sochi State University, Russia  
354000 Sochi, Sovetskaya Str., 26a  
Post-graduate student  
E-mail: poligraf05@list.ru

**Abstract.** The article explores philosophical and historical aspects related to the terms ‘anthropicity’, ‘anthropocentricity’, puts forward a system of criteria for the assessment of the anthropocentricity of the system of scientific knowledge and from this standpoint analyses the anthropocentricity of Linguistic & Rhetorical Paradigm.

**Keywords:** anthropic principle, anthropocentrism, linguistic personality, Linguistic and Rhetorical (L&R) Paradigm, a human, scientific worldview, L&R worldview.

UDC 81

**Введение.** Наука как развивающаяся система достоверных знаний находит свое расширение и экстраполяцию в складывающейся и эволюционирующей научной картине мира (НКМ), которая, как и наука, имеет свое ядро как набор наиболее долговечных принципов, а также закрепившихся в сознании и не опровергнутых постулатов, зачастую принадлежащих научной картине мира определенной эпохи.

Данное исследование имеет целью проанализировать ряд вопросов, связанных с антропным принципом в космологической картине мира, в том числе философско-историческим ракурсом, на основе этого анализа выявить общие критерии или признаки антропности (антропоцентричности) научных систем, а затем обосновать на основе этих критериев антропоцентричность инновационной интегративной лингвориторической парадигмы.

**Материалы и методы.** Материалами послужили научные источники; применялись методы анализа, аналогии, обобщения, синтеза и др.

**Обсуждение.** *Антропный принцип в космологии.* Космология как наука является разделом астрономии и как дисциплина базируется также на концепциях математики и физики. Это область науки, изучающая Вселенную (Метагалактику) как целое, а также различные космические системы как ее части.

Рассматривая космологию шире, чем раздел астрономии, можно увидеть, что космологическую картину мира во многом складывают, кроме астрономических, также культурно-историко-философские аспекты, имеющие отношение к огромному пласту накопленного человечеством опыта анализа, в том числе философского, связи человека и окружающего его космического пространства.

Обращаясь к вопросам рождения Вселенной, космология не в состоянии ориентироваться на эмпирические данные. «То, что для Ньютона было делом Бога и носило в его «Математических началах» характер «метафизического комментария», сегодня стало собственным делом физики и космологии. Означает ли это потерю космологическими теориями статуса научности? Безусловно, нет. <...> Уникальность исследуемого объекта – Вселенная на самых ранних стадиях ее эволюции и в «момент» рождения – позволяет предположить, что стадия «эмпирической невесомости» может иметь тенденцию к увеличению своей протяженности во времени» [Павленко 1996: 81–82].

Данная ситуация в космологии не является уникальной в науке и истории познания. Здесь исследователи видят одним из вариантов решения обращение к методам, сформировавшимся на заре научного познания: «уже античность знала опыт теоретический: проверку свойств рационально

заданного предмета – рациональными же средствами, то есть проверку в самом разуме. Такое понимание опыта кажется с позиций нововременных канонов – кощунством. Но именно новация возрожденческой и нововременной науки – эксперимент с реальностью – поставила эту реальность в такие условия, в которых кощунством выглядит сама эта новация. Произойти это могло только при условии полной десакрализации самой этой реальности» [Павленко 1996: 82].

Не ставя задачи делать окончательные выводы или обозначать вектор или тенденцию развития космологии, ее проблематики и приоритетной сферы научных интересов, полагаем очевидным, что космологические исследования привели к смещению акцентов в структуре, систематике и принципах научного познания фундаментальных свойств мира.

В полном соответствии с традициями космологии обращаться к вопросам, далеко выходящим за строгие рамки научного ядра космологической теории (что существенно обогащает научную картину мира в целом и определенно задает эвристический вектор развития различных областей знания), в последние несколько десятилетий попытки, в том числе предыдущей эпохи, анализировать взаимоотношения человека и космоса стали актуализироваться в рамках космологических исследований и сформировались в концепцию, обозначенную как «антропный принцип» (АП).

Говоря о возникновении и сложении идеи в целом, можно констатировать, что с течением времени космологам «становилось все очевиднее, что, сложись хоть что-то в процессе возникновения и эволюции Вселенной хотя бы незначительно иначе, чем оно было, нас бы с вами попросту не было, и некому было бы размышлять о порядке мироустройства. То есть, все выглядит так, будто Вселенная действительно была изначально задумана как своего рода Эдем – райский сад, где все благоприятствовало зарождению человечества, – и замысел этот поражает грандиозностью своего масштаба» [АП: Электронный ресурс].

Антропный принцип как концепция, оказывающая определенное влияние на современную научную картину мира, имеет целый спектр ракурсов и модификаций, характеризующихся многоуровневостью структуры, неоднозначностью смыслов и конкурирующих интерпретаций. В сложении современной концепции сыграло свою роль не только накопление астрономических данных об устройстве Вселенной и научных знаний о макро- и микромире, но и настойчивое многовековое стремление представителей гуманитарного знания апеллировать к космическому пространству как некоему первоисточнику и мерилу, начиная с общеизвестных герметических законов «что вверху, то и внизу», «все во всем» и др. Хотя первоначально АП был сформулирован в естествознании, его идея «имеет длительную мировоззренческую предысторию, начало которой теряется в истоках человеческой культуры. Идея единства человека и Вселенной разрабатывалась во многих философских и религиозных учениях. В ряде случаев (например, в восточной философии) эта идея принимала форму «растворения» человека в мире. В других, наоборот, форму антропоцентризма (Аристотель) или «предустановленной гармонии» (Лейбниц). На рубеже XIX–XX вв. проблема единства человека и Вселенной стала все больше привлекать внимание естествоиспытателей, что почти сразу привело к появлению формулировок, словесно очень близких к современным версиям АП [Казютинский, Балашов 1989, Астрономия и современная картина мира 1996, Зобова 2013].

В результате исследования антропного принципа, разработанного и обоснованного в космологии, нами выявлены 16 критериев антропности, которые считаем возможным применять при анализе различных научных концепций или систем на антропоцентричность. Определение данных критериев мы видим полезным для анализа систем (в том числе научных), подходов, парадигм и явлений, позиционируемых как антропоцентричные (или для обоснования их антропоцентричности) и последующей актуализации их соответствующей применимости. Отметим, что при анализе различных научных систем и концепций важно учитывать, что если подтверждается соответствие системы как минимум четверти из этих признаков, то и остальные критерии для такой системы будут справедливы.

Далее представим установленные нами *критерии, или признаки, антропоцентричности систем, подходов, парадигм*, приводя в качестве иллюстраций характеристики ЛР парадигмы как научной системы.

1. *Возможность наличия наблюдателя.* Лингвориторическая парадигма предполагает и включает специфическую методологию исследования дискурса и текста, а также является базой для лингвориторического образования, ставящего перед собой цель воспитания сильной языковой личности. Все эти процессы – как исследовательской направленности, так и применимости в образовании – не просто допускают, а априорно включают наблюдателя, например, в качестве исследователя или специалистов, отслеживающих рост компетенции языковой личности.

2. *Эволюционирование.* Лингвориторика, зародившаяся как концепция еще в конце XX века, эволюционировала на сегодняшний день в научную школу. Количество параметров и соответственно методологическая база расширяются год от года. Практическая направленность, постоянно подтверждающаяся новыми исследовательскими проектами, использующими методологию лингвориторического подхода, как расширяют сферу применимости, так и открывают новые возможности роста лингвориторической теории как интегративной и инновационной.

3. *Применимость (польза) для человека.* ЛР парадигма выступает в качестве основы для инновационного ЛР образования, ставящего целью рост и совершенствование сильной языковой личности, что является универсальным инструментом для развития речемыслительных способностей

человека. ЛР методология в языковедении обеспечивает возможности максимально комплексного исследования дискурса и текста.

4. *Перспективность.* Возможность ЛР подхода интегрировать все новые и новые параметры расширяет вариативность его применения и ведет к освоению все новых уровней и методов познания. ЛР парадигма как инновационная и интегративная открывает новые перспективы исследований не только в области языкознания, но шире – в области междисциплинарных исследований.

5. *Измеряемость или познаваемость доступными для человека средствами.* Введение в методологию и обоснованность применимости каждого параметра интегративной лингвориторической парадигмы научно обоснованны и подтверждены соответствующими исследованиями. А кумулятивный эффект от их совместного применения обосновывается положениями концепции о синергетических закономерностях, также достаточно широко известными.

Кроме инструментария ЛР подхода, также измеряемыми и познаваемыми для человека являются и результаты его применения как в языковедческих исследованиях, так и в процессе формирования сильной языковой личности с помощью методологии лингвориторического образования.

6. *Верифицируемость.* Анализ результатов ЛР исследований и действенности применяемой при этом методологии происходит на постоянной основе на базе Сочинского государственного университета в рамках научной Сочинской ЛР школы, что подтверждается десятками защищенных диссертационных исследовательских работ.

7. *Верификационный потенциал.* Наличие системной цельности и в то же время стройной иерархичности уровней ЛР парадигмы может являться образцом гармоничной и развивающейся научной парадигмы. Сам принцип построения и развития ЛР подхода как научной системы может быть отнесен к числу эталонов и, таким образом, являться ориентиром для определения научности тех или иных более или менее родственных концепций.

8. *Необходимость для человека либо существенное влияние на жизнь и развитие человека.* Влияя на развитие и рост сильной языковой личности, лингвориторическое образование вносит существенный вклад в эволюцию человека, его речевых и мыслительных способностей. История человечества говорит о том, что каждый из составных элементов ЛР парадигмы (начиная с основ риторики) является неотъемлемой частью жизни и развития человека и общества.

9. *Цельность, иерархичность, гармоничность системы;* влияние системы в целом на человека в целом, а иерархических частей системы – на иерархические аспекты жизни человека. ЛР подход интегративен по своей природе, включает иерархично выстроенную систему параметров, отстроенную структурно и организационно, и действующих в гармоничном единстве для достижения синергетического эффекта ЛР парадигмы, нашедшего применение в частности в ЛР образовании, ставящем целью развитие и становление сильной языковой личности. Предшествующие рождению ЛР парадигмы исследования в языковедении, риторике и философии детально обосновали действенность и актуальность для человека каждого из параметров, включенных в ЛР парадигму.

10. *Соотнесенность с человеком.* ЛР подход исследует и анализирует дискурс и текст в неразрывной связи с автором – языковой личностью, субъектом, порождающим объект исследования. ЛР образование, являясь, с одной стороны, универсальной образовательной методикой, в то же время строго индивидуально в своих результатах.

11. *Действенность, функциональность.* Применительно к ЛР подходу подтверждены многочисленными изысканиями в рамках научной Сочинской ЛР школы.

12. *Обусловленность существования и действия системы существованием и действием человека.* Все методики ЛР подхода имеют исключительную антропную направленность. Исследователь-гуманитарий с широкой базой знаний – необходимое условие исследования с помощью ЛР инструментария, а ЛР образование, как и всякое образование, невозможно без обучающегося – человека, фигурирующего при этом в качестве языковой личности.

13. *Независимый от субъекта (надсубъектный) источник действенности системы* (субъект ее реализации является пользователем и ведущим системы, но не создателем, не причиной действенности системы). Принципы и законы, действующие при совершенствовании языковой личности в процессе ЛР образования, лежат вне компетенции ЛР парадигмы и имеют корни в законах, относящихся к развитию человека в целом как личности, где неотъемлемой частью является связь речи с мышлением, психофизической, эмоциональной состоятельностью и другими общегуманитарными и физиологическими аспектами бытия человека.

Каждый пользователь ЛР методов может влиять лишь на качество ведения процессов, внося в результаты индивидуальную специфику, но законы действенности ЛР парадигмы в целом лежат вне его компетенции.

14. *Методологический потенциал.* На базе ЛР парадигмы уже разработаны и продолжают разрабатываться методики комплексного языковедческого анализа дискурса и текста, а также развития сильной языковой личности. Ведущиеся исследования показывают, что методологический потенциал ЛР подхода далеко не исчерпан.

15. *Фиксация влияния системы на физический мир субъекта ее реализации.* Физический мир – это фактически весь окружающий субъекта мир, в котором он реализуется как личность, профессионал, гражданин, специалист и т.д. Совершенствуясь как сильная языковая личность, субъект реализации ЛР методов естественным образом привносит и начинает применять в повседневной жизни свои новые, уже неотъемлемые, свойства и качества, влияя таким образом на качество своей жизни и формируя ее внешнюю среду на новом уровне.

16. *Возможность индивидуального качественного перехода (скачка) субъекта реализации системы от ее познания и пользования ею к управлению ее результативностью.* Исследователь, глубоко познавший ЛР подход, совершенствуясь как сильная, профессиональная языковая личность, способен найти новые параметры и критерии, могущие обогатить интегративную ЛР парадигму, и ввести их в ряд действующих, добившись нового уровня синергии и соответственно кумулятивного эффекта ЛР исследования или этапа ЛР образования (см., напр.: [Ворожбитова 2000, 2007, 2012, 2013, 2014, 2015; Тихонова 2013]).

**Заключение.** Функциональное назначение дискурса и текста – быть средством коммуникации, инструментом познания, эмоционально-интеллектуального и социально-коммуникативного самовыражения. Применение антропоцентрической мегапарадигмы актуально при исследовании текстов, где необходимо выявить связь между автором и его концепцией, автором и реципиентом. Лингвистические единицы текста приобретают в тексте антропоцентрическое измерение.

Установка на ЛР подход при языковедческом исследовании позволяет выявить в текстах различные типы средств выражения антропоцентризма. Образы продуцента и реципиента дискурс-текста, моделируемые лингвориторическими средствами, отличает ярко выраженная взаимодополнительность и взаимообусловленность (Я – Ты, Мы – Вы, Мои – Ваши и т.д.).

В связи с тем, что ядром интегративного ЛР подхода выступает языковая личность, создающая или воспринимающая дискурсы различных типов, запечатленные в текстовых массивах, в ходе реализации универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову», воплощающего этос, логос, пафос, софийность субъекта речемыслительной деятельности, антропоцентризм в филологии предстает универсальной категорией интегративного ЛР характера, а сам ЛР подход – развивающим антропоцентрическую мегапарадигму в языкознании, в филологии, в философии, в науке.

#### Библиография

Антропный принцип [Электронный ресурс]: [http://elementy.ru/trefil/39/Antropnyu\\_printsip](http://elementy.ru/trefil/39/Antropnyu_printsip) (дата обращения 19.11.2016).

Астрономия и современная картина мира. М.: ИФ РАН, 1996. – 247 с.

Зобова М.Р. Антропный принцип в структуре представлений об эволюции Вселенной и человека // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2013. № 3 (15). – С. 33–40.

Казютинский В.В., Балашов Ю.В. Антропный принцип: история и современность // Природа. – 1989. – № 1. – С. 23–32.

Павленко А.Н. Современная космология: проблемы обоснования // Астрономия и современная картина мира. М.: ИФ РАН, 1996. – С. 56–83.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Монография. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2000. – 319 с.

Ворожбитова А.А. «Языковая личность» и «литературная личность» как лингвориторические категории // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2007. № 8. – С. 22–44.

Ворожбитова А.А. Интерпретативная культура языковой личности как инструмент изучения дискурсивных процессов: теория и методика формирования в лингвориторической парадигме // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2012. № 2 (20). – С. 197–200.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система (принципы проектирования и опыт реализации): монография / А.А. Ворожбитова; под науч. ред. Ю.С. Тюнникова. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 312 с.

Ворожбитова А.А. Теория текста: Антропоцентрическое направление: учеб. пособие. 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 367 с.

Ворожбитова А.А. Дискурсивные процессы литературно-художественной коммуникации и тип литературной личности «писатель русского зарубежья»: лингвориторический подход // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2015. № 20. – С. 11–16.

Тихонова А.Б. Русский космофилософский дискурс как речемыслительный продукт коллегиальной языковой личности: лингвориторический подход: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Майкоп: АГУ, 2013. – 26 с.

**«Отказ» как речевая ситуация в телеинтервью:  
аспекты коммуникативно-прагматического анализа**

<sup>1</sup>Чжан Цзюньсян  
<sup>2</sup>Ван Цзяо

<sup>1</sup>Нанкинский университет, Китай  
210023 г. Нанкин, ул.Сяньлиньдадао, 163  
кандидат филологических наук, доцент  
E-mail: zjx@nju.edu.cn

<sup>2</sup>Московский государственный университет  
119991, г. Москва, Ленинские горы, д. 1  
аспирант  
E-mail: ania0804@163.com

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются проблемы речевого взаимодействия участников телеинтервью сквозь призму речевого поведения собеседника в потенциально конфликтной ситуации «отказ». Собеседник обычно применяет тактики отказа, конституированные такими коммуникативными ходами, как деликатное игнорирование запрашиваемой информации и переход на расширенные темы разговора. На этом основании собеседником разрабатываются гармонизирующие механизмы, соотношенные с реализацией стратегической цели – уклониться от навязываемой темы и предоставления полной информации.

**Ключевые слова:** прагматика, риторика, телеинтервью, конфликтная ситуация, отказ.

УДК 811.161.1'42:39:159.922.4

**“Refusal” as a speech act in TV interviews: A communicative-pragmatic approach**

<sup>1</sup>Zhang Junxiang  
<sup>2</sup>Wang Jiao

<sup>1</sup>Nanjing University, China  
210023 Nanjing, Xianlindadao Str., 163  
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor  
E-mail: zjx@nju.edu.cn

<sup>2</sup>Moscow State University  
119991, Moscow, Leninskie Gory, 1  
Postgraduate student  
E-mail: ania0804@163.com

**Abstract.** The paper focuses on the problem of speech interaction of TV interview participants from the perspective of the interviewee's speech behavior in the potentially conflict situation of refusal. The interviewee usually adopts the tactic of refusal based on the moves of delicate rejection of the elicited information or expanding the scope of the conversation topic applying multiple harmonizing mechanisms subordinated to the strategic aim of evading the suggested topic and giving full information.

**Keywords:** pragmatics, rhetoric, TV interview, conflict situation, refusal.

UDC 811.161.1'42:39:159.922.4

**Введение.** Будучи официальным диалогическим жанром, телеинтервью непосредственно связывается с говорящими лицами. В этом жанре явно прослеживается речевое поведение современных людей в сфере массового публичного общения. В телеинтервью речевое поведение телеведущего и собеседника иллюстрируется в ракурсе коммуникативных стратегий и тактик. Влияние на применение телеведущим и собеседником коммуникативных стратегий и тактик оказывают конкретные речевые ситуации. В соответствии со степенью скоординированности речевого поведения участников телеинтервью можно разделить речевые ситуации на две основные разновидности – кооперативные и потенциально конфликтные.

В ходе интервьюирования собеседник то и дело противостоит речевому воздействию телеведущего в целях сохранения своего общественного имиджа. В фокусе нашего внимания будет находиться компенсирующее речевое поведение собеседника в потенциально конфликтной ситуации «отказ».

**Материалы и методы.** Источником фактического материала послужили тексты интервью 2010-2011 гг., взятых из программ ведущих телеканалов России. К этим телепрограммам относятся «Школа злословия» на телеканале НТВ, «Временно доступен» на ТВЦ и др. В данной статье мы попытаемся проанализировать речевую ситуацию «отказ» в телеинтервью в коммуникативно-прагматическом аспекте.

**Обсуждение.** Речевая реализация интенции отказа описана В.М. Бобровой, О.В. Бычихиной, Н.И. Формановской, Т.В. Нестеровой и др. Они рассматривают отказ как неблагоприятное для адресата речевое действие, «которое содержит негативную реакцию на просьбу, требование, приказ, флирт, предложение, совет» и «при котором говорящий субъект заявляет о своем отказе (...) от каких-либо замыслов, намерений; от дальнейшего совершения действий, поступков» [Нестерова 2010: 59]. По отношению к телеинтервью отказ трактуется как неполноценный ответ собеседника на вопросы телеведущего и воплощается в коммуникативно-прагматической паре «побуждение – отказ». Следовательно, в речевой ситуации «отказ» собеседник имеет стратегической целью отвлечь внимание телеведущего от предложенного предмета беседы и уклониться от предоставления полной информации.

Будучи публичной фигурой, собеседник иногда старается не давать телезрителям возможности вынести о себе отрицательную оценку. Соответственно, отвечая на вопросы телеведущего, собеседник сознательно отказывается от неприятных для себя тем. По нашим наблюдениям, при выражении интенционального смысла отказа ритуализованные конструкции типа *Простите / Извините, я не скажу // я не могу сообщить вам об этом // я не хочу обсуждать эту тему и др.* в телеинтервью редко употребляются. Взаимен этого тактики отказа осуществляются собеседником различными коммуникативными ходами.

Пример 1.

А. Смирнова: *А чем-то ты хочешь заниматься?*

С. Шнуров: Я?

А. Смирнова: Да.

С. Шнуров: *То, чем я занимаюсь, я на данный момент и хочу.* Вот так («Школа злословия» от 18.05.2010).

Пример 2.

Д. Губин: *Иосиф Виссарионович Сталин – он великий полководец, кто он?*

В. Меньшов: Великий полководец? *Я бы, по крайней мере, доверял оценкам Жукова,* он (Сталин. – авторы статьи) хорошо понимал суть конца войны, очень хорошо понимал уже суть происходящего на фронтах и как бы находил решение правильное («Временно доступен» от 08.05.2011).

Пример 3.

А. Смирнова: *Скажи мне, как ты относишься к такому давно распространенному высказыванию, когда люди говорят, что, если бы я мог сейчас заново прожить свою жизнь, я бы сделал все точно так же?*

С. Шнуров: *Да и дураки так говорят. (Смеются оба.)* («Школа злословия» от 18.05.2010).

Типы таких контекстуальных ходов с интенцией отказа, как неконкретный ответ (*То, чем я занимаюсь, я на данный момент и хочу*), ссылка на суждение более авторитетных людей (*Я бы, по крайней мере, доверял оценкам Жукова*), превращение неприятного вопроса в шутку (*Да и дураки так говорят*), характеризуются многообразием. Несомненно, что вне зависимости от варьирования коммуникативных ходов суть применяемой собеседником тактики отказа сведена к уклонению от правдивого ответа на поставленный телеведущим вопрос.

Описанный в пределах зоны коммуникативного риска отказ «требует особой вежливости, соблюдения правил речевого поведения, иначе нетрудно обидеть собеседника и перевести общение в конфликтное» [Формановская 1998: 137]. В этом плане важно отметить, что при реализации отказа в виде уклонения от ответа само по себе происходит нарушение говорящим первого постулата разработанного Г.П. Грайсом принципа кооперации – постулата количества, в основе которого лежит такая норма, что «твое высказывание должно содержать не меньше информации, чем требуется» [Грайс 1985: 222], а адресат, в свою очередь, вправе корректировать речь партнера.

Пример 4.

А. Смирнова: Ты говоришь вот об очарованной стороне. *Что у тебя вообще за взаимоотношения с русской классикой?*

С. Шнуров: *Сложные.*

А. Смирнова: *Что называется сложным?* («Школа злословия» от 18.05.2010).

В этом примере уклончивым ответом собеседника С. Шнулова (*Сложное*) не удовлетворена телеведущая А. Смирнова, поэтому она просит у него разъяснения (*Что называется сложным?*). В связи с этим на фоне оптимизации речевого контакта субъект отказа имеет все основания уменьшать до минимума затраты чужих усилий путем исполнения косвенного речевого действия. Ввиду этого в речевой ситуации «отказ» в телеинтервью собеседнику следует попробовать силы, чтобы избежать категоричности в уклонении от точного ответа. Представим развернутую характеристику данной позиции.

Пример 5.

А. Смирнова: *Здесь есть просто какие-то ножницы между тем твоим образом, который существует в широком общественном сознании, и тем, что ты, как я много раз слышала, разговоры в каких-то твоих серьезных интервью читала, тем, какой ты на самом деле.* Вот ты создал образ такого веселого хулигана, и образ этот стал очень коммерчески выгодным проектом. Не было ли внутри некоего... *Т.е. какие чувства вообще ты испытывал по этому поводу?*

С. Шнуров: Я никаких чувств не испытывал, на самом деле, образ складывался сам собой, *больше к нему была жива желтая пресса, нежели, чем я сам. Моих подвигов там пять штук. Но они их до сих пор все помнят. Почему-то именно на этом акцентируют внимание?* Наверное, это действительно было самое яркое в моей жизни, тот период жизни своей вообще не помню. Вот поэтому...

Т. Толстая: *А какие-то подвиги?*

С. Шнуров: Ну пьесы показал, вообще, то, что мы делаем всегда, в свободное от работы время. (Смеется.)

Т. Толстая: *Как свобода, так сразу.*

С. Шнуров: *Да, чем больше свободы, сразу почему-то хулиган.*

А. Смирнова: Нет, там...

Т. Толстая (перебивая): *Им самим интересно, потому что они сидят и делают, ждут, пока хоть кто-нибудь даст какой-то повод.*

С. Шнуров: *Просто я понял твой вопрос, как раз про эти ножницы, которые есть некий образ, созданный, причем не только желтой прессой, да, собственно, всеми людьми, не один-то я его делал, т.е. он складывался в головах у всех, сами они его формировали, а не только я. Я дал только крючки-зацепки, за которые можно было потом (держаться. – авторы статьи). Его нарисовать себе самому, как я говорю, у каждого свой внутренний шнур. (Смеются втроем.) Поэтому ему волю, что ли, не дают, моя, так сказать, повседневная жизнь. Дело в том, что, когда я так себя вел, я себя вел абсолютно искренно и честно, что-то было в этом привлекательное. Если бы я был пьяный вдрабадан, я не делал лишь пьяный вдрабадан, я действительно был пьяный вдрабадан, собственно, это все («Школа злословия» от 18.05.2010).*

Жанровая доминанта указанной ситуации расценивается как успешная реализация интенции отказа от прямого ответа. Вначале просьба телеведущей А. Смирновой о разъяснении расхождения между актером С. Шнуровым и созданным им образом сталкивается с уклончивым ходом собеседника, фокусирующего внимание на влиянии прессы на закрепление его общественного образа и непонимании интереса прессы к его успехам (*Больше к нему была жива желтая пресса нежели, чем я сам. Моих подвигов там пять штук. Почему-то именно на этом акцентируют внимание?*). На заданный Т. Толстой вопрос (*А какие-то подвиги?*) С. Шнуров реагирует ходом неопределенного ответа (*вообще, то, что мы делаем всегда, в свободное от работы время*), в котором вербальное воплощение находит отказ в виде уклонения от запроса соответствующей информации. Тем не менее, общими фразами собеседник не отделяется, и об этом свидетельствуют прослеживающиеся незначительные смысловые приращения посредством дублирования высказываний (*Как свобода, так сразу; Да, чем больше свободы, сразу почему-то хулиган*). Потерпев неудачу в первой попытке добыть информацию, Т. Толстая вновь принимается за прежнюю тему и имплицитно указывает на факт уклонения (*Им самим интересно, потому что они сидят и делают, ждут, пока хоть кто-нибудь даст какой-то повод*), что служит стимулом потенциального конфликта. Скрытый смысл хода Т. Толстой был декодирован С. Шнуровым, который по-прежнему корректно оставляет намерение телеведущей без внимания (*Просто я понял твой вопрос, как раз про эти ножницы...*) и в очередной раз сменяет разъяснение расхождения между образом и самим собой на разговор о формировании образа (*он складывался в головах у всех, сами они его формировали, а не только я*) и своей технике исполнения роли (*когда я так себя вел, я себя вел абсолютно искренно и честно*). Таким образом, при опоре на применение тактики отказа С. Шнуров достигает стратегической цели – перемещения фокуса взаимодействия от навязываемой ему темы. Приведем еще пример.

Пример 6.

А. Смирнова: *Что ты считаешь, искусство – это что, вообще? Что это за род деятельности? Что такое быть художником?*

С. Шнуров: *Как я, вот, кстати, Василий Бархатов, мы с ним как раз рассказывали про театр долго. Вася мне что-то очень долго, долго объяснял, я говорил: «Ну, я, наверное, тебя понял, театр – это попытка обмануть жизнь».*

А. Смирнова: *Переформулируй, пожалуйста, так, чтобы могло быть понятно зрителям без Бархатова.*

С. Шнуров: *Искусство – это попытка обмануть жизнь, да? Как-то так. Ну и театр, да, в частности. Не жизнь имеется в виду, вообще, а жизнь как некий бытовой момент, когда выводится за рамки вот этого («Школа злословия» от 18.05.2010).*

В речевой ситуации «отказ» на деликатном игнорировании запрашиваемой информации и переходе на расширенные темы разговора основаны гармонизирующие механизмы, соотношенные со смягчением категоричности при выражении уклонения от совершения определенного речевого действия.

**Заключение.** Речевая ситуация «отказ» представляется в пределах зоны коммуникативного риска в связи с нарушением постулата количества. На фоне оптимизации общения собеседником используются тактики отказа, конституированные такими коммуникативными ходами, как деликатное игнорирование запрашиваемой информации и переход на расширенные темы разговора. На этом основании собеседником разрабатываются гармонизирующие механизмы, соотношенные с реализацией стратегической цели – уклониться от навязываемой темы и предоставления полной информации.

#### Библиография

Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – 504 с.

Нестерова Т.В. Манипулятивные реализации интенции отказа в обиходном общении русских // Русский язык за рубежом. 2010. № 2.

Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. – М.: Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1998. – 290 с.

**Языковая личность как субъект и объект художественного семиозиса**

Яковенко Елена Николаевна

ФГБОУ ВПО «ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», Россия  
353918, г. Новороссийск, проспект Ленина, 93  
кандидат филологических наук, доцент  
соискатель ученой степени доктора наук  
E-mail: e.n.yakovenko@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная для современной лингвистики проблема: личность художника-творца, так как она всегда непростая и многогранная, часто не только творческое наследие автора, но и собственно сам художник воспринимается как символ эпохи. Фигуры А. Солженицына и Е. Замятина давно стали символическими как в культуре России, так и в культуре мира. Речь идет о том, что творчество может быть предметом не только литературоведческого, философского, культурологического, но и лингвистического анализа, который позволяет раскрыть специфичность мировоззрения и самосознания творца, чей духовный опыт нашел воплощение в целостной и одновременно противоречивой картине мира. Делается вывод о том, что целостное и адекватное восприятие картины мира как универсальной категории и ее отдельных компонентов влечет за собой взаимодополнение философских, этических, культурологических, религиозных, лингвистических подходов, обеспечивающих всесторонний анализ этого сложного явления.

**Ключевые слова:** языковая личность, концепция, языковая коммуникация, лингвокультурологический подход, социокультурное явление, дискурс.

УДК 811.161.1'42:39:159.922.4

**Linguistic personality as subject and object of artistic semiosis**

Elena N. Yakovenko

State Medical University named after Admiral F. F. Ushakov, Russia  
353918 Novorossiysk, Lenin Ave., 93  
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor  
Seeker of the Degree of Doctor of Sciences  
E-mail: e.n.yakovenko@mail.ru

**Annotation.** This article explores the topical problem of modern linguistics: the personality of an artist-creator, which is extraordinary and versatile since not only the writer's legacy but also the artist himself is perceived as a symbol of an epoch. The figures of A. Solzhenitsyn and Ye. Zamyatin have long been symbolic both in Russian and world culture. The point is that creative activities may be studied not only in literature, philosophy and culture, but also in linguistics which reveals specificity of a creator's outlook and self-awareness, whose spiritual experience is embodied in a comprehensive and conflicting worldview. The paper draws a conclusion that a comprehensive and adequate perception of the worldview as a universal category and its individual components evokes the mutual enrichment of philosophical, ethical, cultural, religious and linguistic approaches providing for the multilateral analysis of this complicated phenomenon.

**Keywords:** linguistic personality, conception, linguistic communication, linguocultural approach, social cultural phenomenon, discourse.

UDC 811.161.1'42:39:159.922.4

**Введение.** В свете изучения проблемы универсальной картины мира становится актуальным изучение визуализации (отображения) картины мира в произведениях искусства и ее формирование эпохой с последующей трансформацией в сознании художника. Представление о художественной картине мира, ее визуализация в творчестве и художник как трансформатор общехудожественной картины мира в свою авторскую картину мира стали ключевыми в нашем исследовании, выполненном на материале творчества А. Солженицына и Е. Замятина.

**Материалы и методы.** Изучение универсальной картины мира можно подразделить на научные и вненаучные подходы. Вненаучные подходы непосредственно имеют дело с художественной картиной мира, которая соотносится с художественным миром каждого художника. Способы отображения художественной картины мира отдельной творческой личностью актуальны, так как их изучение обеспечивает понимание того, как художественная картина мира отражает действительность и вписывается в универсальную картину мира. Можно выделить шесть основных направлений разработки проблемы универсальной картины мира:

1) соотношение научной и художественной картин мира (Б.С. Мейлах, М.В. Пац, В.Н. Порус); 2) проецирование и отождествление картины мира с объективной реальностью (У. Коттак, Т.Ф. Кузнецова, В.И.

Михайловский, И. Хейзинга, Г.Н. Хон); 3) место человека в создании универсальной картины мира (Тейяр де Шарден, К.Э. Циолковский); 4) смена образов исходных абстракций, переход к историзму в эпоху техногенной цивилизации (постнеклассическая модель картины мира, предложенная В.С. Степиным); 5) взаимодействие художественной и языковой картин мира (Ю.Д. Апресян, А. Вежбицкая, Г.Д. Гачев, П.Н. Дышлевым, С.Г. Тер-Минасова, Е.С. Яковлева); 6) создание индивидуальной художественной картины мира отдельным художником (А. Белый, Н.И. Воронина, В.В. Иванов) [Яковлева 1994: 134].

**Обсуждение.** Изучение индивидуальной картины мира художника становится необходимым для постижения символов эпохи, формирующих как картину мира в целом, так и художественную картину мира отдельного художника. Символ-предел, трансформируясь в символ-образ в творчестве художника, по мнению А. Белого [Белый 1994: 325], воплощает в себе основные компоненты, формирующие мировосприятие эпохи. Теория символа А. Белого предполагает наличие двух категорий: символ-образ и символ-предел. Символ-предел, по мнению автора, лежит в основе мироздания, имеет некий глубинный смысл, формирующий бытие, в то время как символ-образ – это наглядное, материальное воплощение смысла. А. Белый призывает отличать символ от символического единства, нормативного понятия о ценности центральных данных религий: «Сам Символ, конечно, не символ; понятие о Символе, как и образ его, суть символы этого символа; по отношению к ним он есть воплощение» [Белый 1994: 75].

Многоуровневая и специфичная теория символа А. Белого применима к анализу творческого наследия Е. Замятина и А. Солженицына, так как их произведения требуют всестороннего анализа, грани которых еще недостаточно изучены или не изучены совсем. В творчестве Е. Замятина и А. Солженицына явно прослеживается параллель творческого метода писателя-творца с творческим методом живописца, порождаемая стремлением к подробным описаниям, желанием приблизить литературное произведение к живописному полотну, что объясняет увлеченность писателей созданием деталей описательного характера с обильным привлечением цвета. Цвет является символом-образом, отображающим художественную картину мира писателя, изучение которой невозможно без анализа универсальной картины мира, включающей в себя как компонент художественную картину. Творческие личности Е. Замятина и А. Солженицына активно изучаются отечественными и западными исследователями (С.И. Абакумов, Н.А. Метлина, О.П. Ермакова, Н.М. Лаврентьева, Л.С. Муравьева, Е.В. Алтабаева, И.В. Бондаренко, С.Б. Матвеев, А.М. Хахаева, М.К. Кулибали, В.Н. Абашина, О.Н. Журавлева, А. Вежбицкая, А.Д. Шмелев, Л.Ю. Буянова и др.).

Западных и отечественных исследователей интересует процесс формирования художественной картины мира автора, являющейся компонентом универсальной картины мира. Универсальная картина мира различными учеными представляется по-разному, что объясняется многообразием истолкования этой категории. А.Я. Гуревич представляет картину мира как некую сетку координат, при помощи которой человечество воспринимает действительность и строит образ мира [Гуревич 1972: 186]. М.Д. Ахундов выделяет три разновидности универсальной картины мира: картина мира как система взглядов в едином пространстве и времени; мифологическая картина мира; картина мира как отображение логико-математической модели теории относительности [Ахундов 1982: 244]. В. Гумбольдт рассматривает картину мира как языковое мировидение, ставя знак равенства между языком и культурой народа [Гумбольдт 1985: 328]. В.И. Вернадский, Л.Н. Гумилев, А.Л. Чижевский в своих работах развивают идею космизма в понимании универсальной картины мира.

Одним из компонентов универсальной картины мира является авторская картина мира, которая визуализирует человеческое бытие через текст художественного произведения, преломляясь в сознании художника и отображая как его собственные, так и эпохальные представления о мире. Таким образом, авторская картина мира трактуется нами как «ген» сюжета, который скрепляет воедино изображаемое, обнаруживает характер персонажа, воссоздает жизненные противоречия и является реципиенту через текст. Сюжет, как и концепт (символ) художественного произведения, рассматриваются сквозь проблему визуализации авторской картины мира.

Традиционно термин «визуализация» используется в точных науках. В искусстве принято употреблять словосочетание «визуальные средства», под которыми понимают рисунок, форму, пластику. В нашей интерпретации визуализация имеет более широкое значение, включающее в себя все визуальные средства, доступные художнику для отображения авторской картины мира (цвет, звук, движение, слово).

Проблема визуализации в искусстве имеет глубокие корни: итальянский театральный художник П. Гонзаго писал о возможности «видеть» музыку. Идеи Гонзаго были развиты А.Н. Скрябиным, снабдившим партитуру своего музыкального произведения «Прометей» дополнительной строкой «цвет». Особое значение приобретает цвет в творчестве Е. Замятина и А. Солженицына. Они стремятся внести в свои произведения как можно больше описаний, насыщенных цветом, подобно живописцу, визуализирующему художественную картину мира в зримых образах.

По мнению В.В. Кандинского, переживание, вызванное воздействием одного из видов искусств, вызывает по ассоциации другое переживание, пересекающееся с первым. Р. Арнхейм в своей работе «Искусство и визуальное восприятие» вводит понятие «визуальная модель» [Арнхейм 1974: 290]. Каждый акт визуального восприятия ведет к созданию визуального образа, становящегося частью процесса аксиологического познания.

Визуальным средством, отображающим авторскую картину мира художника в литературном произведении, является слово [Выготский 1987: 244]. Вслед за Л.С. Выготским мы считаем, что

художественное произведение, воздействуя на реципиента, заставляет его переживать те же чувства и эмоции, которые символически зашифрованы в нем. Мы рассматриваем визуализацию в литературном художественном произведении на трех уровнях: описание, (включающее в себя пейзаж и интерьер), сюжет (повествование, рассказывающее об основных и второстепенных событиях всего произведения), концепт (символ), который, по мнению А. Хаузера, является формой непрямого изображения [Хаузер 1998: 175]. Первым уровнем визуализации, рассматриваемым нами, является описание, так как без проникновения в него невозможно постижение последующих. Описание выполняет функцию продвижения сюжета и предвосхищения событий, а также функцию несения адресату эстетики автора.

На художественную картину мира и ее визуализацию в литературном художественном произведении непосредственное влияние оказывает творческая личность создателя. Его тексты являются визуализированным воплощением авторской картины мира. Художественная картина мира, являясь компонентом универсальной картины мира, преломляясь в сознании художника, визуализируется в художественном произведении посредством символов-образов, проникновение в которые делает возможным расшифровку символа-предела, лежащего в основе формирования картины мира, трансформируясь в индивидуальные картины мира Е. Замятина и А. Солженицына. Художественную картину мира, на наш взгляд, формирует символ-предел, который визуализируется в символах-образах, создаваемых отдельным художником.

Художественная картина мира, которая рассматривается нами в качестве «гена» сюжета, позволяет определить лингвистический контекст и выявить основной повествовательный стержень литературного художественного произведения. Данная трактовка художественной картины мира позволяет углубить философский смысл, присущий картине мира в целом и проявляющийся посредством творчества отдельного художника. Эстетизм творчества Е. Замятина и А. Солженицына рассматривается нами в новом аспекте, так как экзотика описаний, на наш взгляд, не является поверхностной и избыточной, наоборот, описание с его символами-образами помогает реципиенту не только в предвосхищении событий, но и проникновении в глубинный смысл текста, так как всякое описание авторов несет в себе индивидуализированную авторскую картину мира. Теория символа А. Белого трактуется как реконструкция символа-предела в символ-образ и впервые соотносится нами с творчеством Е. Замятина и А. Солженицына, позволяя определить доминирующие символы-образы в творчестве писателей: цвет, образ.

Из сказанного мы можем сделать следующие выводы: а) авторская картина мира отдельного художника формируется на основе общехудожественной картины мира, но с присущими только ему индивидуальными особенностями, возникающими при трансформации универсальной картины мира эпохи в индивидуальную картину мира художника; б) визуализация художественной картины мира в литературном художественном произведении осуществляется на трех уровнях: описание, сюжет, символ; в) описание в творчестве Е. Замятина и А. Солженицына выполняет вспомогательную функцию предвосхищения событий и развития сюжета, выражает эстетическую составляющую, лежащую в основе авторской картины мира писателя.

Художественное произведение, воздействуя на реципиента через его текстовую составляющую, сознательно или бессознательно, заставляет переживать те чувства и эмоции, которые заложены в нем автором. Такая ассоциативная трансформация прочитанного текста в осязаемое, обоняемое и слышимое является основой визуализации реципиентом авторской картины мира художника. Термин «визуализация» вбирает в себя все возможные визуальные средства, доступные художнику для отображения авторской картины мира. Символ, воплощенный при помощи материальных средств (цвет, звук, движение, слово), визуализирует образ, создаваемый художником.

**Закключение.** XXI век – век интеграции, время перехода от устоявшихся точек зрения к новым, еще ждущим своего обоснования. Взаимопроникновение характерно как для точных, так и для гуманитарных наук, что позволяет на стыке философии, культурологии, литературоведения и лингвистики всесторонне рассмотреть сложнейшую проблему отображения человеком картины мира. Принцип культурологической типологизации позволяет выделить собственно научную и венаучную макрокартины мира, к последней относят религиозную, языковую и художественную картины мира.

Художественная картина мира предстает в виде художественного образа, который является выражением того, как художник видит окружающий мир, авторская картина мира позволяет глубже понять личность ее создателя. Отображение художественной картины мира с помощью средств, доступных художнику, мы называем визуализацией применительно к литературному художественному произведению. Визуализация (отображение) мира у каждого художника индивидуальна.

#### Библиография

- Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 386 с.  
 Ахундов М.Д. Концепции пространства и времени: Истоки, эволюция, перспективы. – М.: Наука, 1982. – 223 с.  
 Белый А. Символизм как миропонимание. – М.: Республика, 1994. – 528 с.  
 Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.  
 Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.  
 Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. – М.: Прогресс, 1972. – 376 с.  
 Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). – М.: ГНОЗИС, 1994. – 344 с.  
 Herwitz D. English Fiction of the Early Modern Period. – London and New York, 1998. – 559 p.

**Раздел 2.**  
**Материалы Стратегической сессии**  
**«Совещание экспертов российских и зарубежных вузов по проблемам**  
**формирования речемыслительной культуры в высшей школе»**  
**(29 ноября 2016 г.)**

**Part 2.**  
**Materials of the Strategic session “Meeting of Russian and foreign higher schools’**  
**experts on the formation of students’ speech and thinking culture”**  
**(29 November 2016)**

**Типология ошибок в СМИ как инструмент формирования языковой личности**  
**в обучающем процессе**

Абаева Гульнар Бариевна

Казахско-Русский международный университет, Казахстан  
030006, г. Актобе, ул. Айтеки би, 52  
кандидат педагогических наук, ст. преподаватель  
E-mail: gulnar.abaeva@mail.ru

**Аннотация.** В данной статье автор поднимает проблему негативного воздействия СМИ на примере рекламной продукции. Автор считает, что массовое тиражирование ошибок разрушает норму устной и письменной литературной речи, формирует негативное отношение не только к языковой норме, но и к социальной норме вообще.

**Ключевые слова:** средства массовой информации, культура, речь, язык рекламы, нормы речевого поведения.

УДК 37

**Typology of mass media mistakes**  
**as a means of forming linguistic personality in teaching process**

Gulnar B. Abayeva

Kazakh-Russian International University, Kazakhstan  
030006 Aktobe, Aiteke bi Str., 52  
Candidate of Sciences (Pedagogics), Senior Lecturer  
E-mail: gulnar.abaeva@mail.ru

**Annotation.** The article brings up the problem of mass media negative impact drawing on the example of advertisements. The author argues that large-scale duplication of mistakes destroys the oral and written literary standard, forming negative attitudes not only to language norm, but also to social norm in general.

**Keywords:** mass media, culture, speech, language of advertising, verbal behavior norms.

UDC 37

**Введение.** Известно, что речь средств массовой информации (СМИ), с одной стороны, отражает процессы, происходящие в обществе, а с другой – оказывает существенное влияние на формирование норм речевого поведения. Речью СМИ во многом создается современное общественное настроение, формируется массовое сознание, современная речевая культура и отношение к самой речи. За прошедшие два десятилетия облик русского литературного языка изменился. Очевидны перемены в таких его разновидностях, как язык художественной литературы, политики, публицистики, средств массовой информации. При этом если раньше язык СМИ считался образцом нормы, то теперь подобная его роль практически полностью утрачена, т.к. культура речи современных средств массовой информации с каждым днем становится все ниже [Гольдин 1993: 10].

**Материалы и методы.** Материалом исследования послужил массив текстов СМИ, преимущественно рекламного характера. Методы – анализ научных источников, описательный, интерпретационный, методики наблюдения, описания и др.

**Обсуждение.** Язык рекламы занимает особое место среди функционально-стилевых образований, что обусловлено специфичностью самой рекламной деятельности. Она предполагает, с одной стороны,

занятие рекламой как сферой бизнеса, направленного на создание рекламной продукции. С другой стороны, реклама – «готовый продукт», представляющий собой многоуровневый текст как некоторое лингвизуальное целое, воплощенное в СМИ. Такой текст имеет цель: оповестить реальных и потенциальных потребителей и зрителей о том или ином товаре, услуге, зрелище, воздействовать на сознание адресата рекламного текста, настойчиво призвать его (адресата) совершить покупку или пойти на зрелище. В русском языке эти два понятия обозначаются одним словом *реклама* (как, например, и во французском: *publicite*).

Реклама – это информация, которая способствует продвижению товаров на рынке. Она сопровождает практически все товары, работы или услуги. Именно из рекламы потребитель может узнать о том, какие услуги предоставляет та или иная организация. зачастую она является основным критерием нашего выбора той или иной фирмы [Кормилицына 2007: 25].

Своеобразие языка рекламы определяется тем, что он всегда находится во взаимодействии со зрительным рядом (наружная реклама – рекламные щиты, «растяжки», плакаты, афиши и т.п.) или звуковым рядом (в составе телевизионного ролика, клипа). Возросший интерес к рекламной деятельности вызвал, в свою очередь, интерес исследователей к главному продукту ее – рекламному тексту и, соответственно, языку рекламы. Изучением его занимались Д.Э. Розенталь, Н.Н. Кохтев; А.Н. Баранов. Были рассмотрены специфика рекламы в прагматическом и лингвистическом аспекте (Т.Н. Лившиц), речевое воздействие и манипулирование в рекламе (Ю.К. Пирогова), структура рекламного текста (Л.Г. Фещенко), реклама как интертекстуальный феномен (М.В. Терских), экспрессивные синтаксические конструкции в языке рекламы (Ю.Ф. Оковитая) [Кочеткова 1999: 85].

Наряду с экономическим и маркетинговым эффектом, учитывается результативность, эффективность рекламного текста с точки зрения соответствия содержания и экспрессивно-выразительной стороны текста ценностным ориентациям потребителя.

Слоган – ключевая фраза рекламного текста. Он призван привлечь внимание «потребителя рекламы», широкой аудитории; благодаря ему хорошо запоминается весь словесный ряд рекламного текста, его основная идея и «тема» – рекламируемый товар, который захочет (должен, по замыслу создателей рекламы, захотеть) купить читатель этого рекламного объявления. Некоторые слоганы благодаря своей афористичности, повышенной экспрессивности (нередко подкрепляемой выразительностью зрительного ряда, то есть просто потому, что реклама часто повторяется на множестве уличных щитов) на некоторое время входят в активный набор фразеологизированных клише повседневной речевой коммуникации.

Для вербальных текстов рекламы характерно использование такого стилистического приема, как игра слов, когда слоган строится на базе прецедентных текстов – пословиц, поговорок, крылатых слов великих людей, известных философов, художников, писателей, политиков... Игра слов – очень действенный выразительный прием, который обычно украшает всякий текст, тем более рекламный, в речевой структуре которого – в силу его краткости – выразительность каламбура прецедентного текста значительно усиливается [Пастухова 2010: 248].

По существу, в тех же целях авторы вербальных текстов рекламы идут и на нарушение норм литературного языка – лишь бы глаз «зацепился» за что-нибудь в рекламном тексте.

В общей массе рекламных текстов уличной рекламы отступлений от литературных норм достаточно много. Среди них целесообразно различать:

- 1) специальное, осознанное использование ненормированных речевых средств из внелитературной сферы русского национального языка – слов, выражений, грамматических форм, словообразовательных вариантов, синтаксических явлений, свойственных диалектам, жаргонам, просторечию;
- 2) нарушение литературных норм, отступления от них в силу недостаточной речевой культуры авторов вербальных текстов, незнания литературной нормы;
- 3) отступление от строевых основ русского языка (которые составляют костяк литературных норм), ошибки лексические, грамматические, словообразовательные, фонетические; подобные ошибки квалифицируются фразой: «Так по-русски не говорят».

Речь мыслится нами как абстрактная категория, недоступная для непосредственного восприятия. А между тем это – важнейший показатель культуры человека, его интеллекта и мышления, способ познания сложных связей природы, вещей, общества и передачи этой информации путем коммуникации.

Целью учебной дисциплины «Русский язык» в высшей школе является формирование языковой личности, характеризующейся грамотной устной и письменной русской речью и развитой коммуникативной компетентностью в процессе деятельности по названному профилю, готовой к социокультурному взаимодействию и самореализации, владеющей информацией о современных достижениях в рамках определенного профиля [Кормилицына 2007: 17].

Впервые в науку понятие «языковая личность» было введено русским филологом В.В. Виноградовым. Ученый подошел к понятию языковой личности путем исследования языка художественной литературы. Логика развития понятий «образ автора» подвела исследователя к вопросу о соотношении в произведении языковой личности, художественного образа и образа автора.

Речь человека с неизбежностью отражает его внутренний мир, служит источником знания о его личности. Более того, «очевидно, что человека нельзя изучить вне языка», поскольку, даже с обывательской точки зрения, трудно понять, что представляет из себя человек, пока мы не услышим, как и что он говорит. Но также невозможно «язык рассматривать в отрыве от человека», так как без личности, говорящей на языке, он остается не более чем системой знаков [Пастухова 2010: 245]. Любая личность проявляет себя и свою субъективность не только через предметную деятельность, но и через общение, которое немислимо без языка и речи.

Типология ошибок в СМИ может послужить инструментом для формирования языковой личности студента в обучающем процессе. Как известно, СМИ подразделяются на аудиовизуальные (документальное кино, телевидение), аудиальные (радио), визуальные (периодическая) печать). Несмотря на все различия между ними, СМИ объединяются в единую систему массовой коммуникации благодаря особой структуре коммуникативного процесса и общности функций. СМИ объединяются и как особый тип коммуникации, который можно охарактеризовать как ретинальный (передача сообщения неопределенному количеству и неизвестному получателю информации), дистантный, с индивидуально-коллективным субъектом (подразумевается не только соавторство, но и, например, общая позиция газеты, теле- или радиоканала) и массовым рассредоточенным адресатом [Гольдин 1993: 105]. Обычно выделяют следующие функции СМИ:

1) познавательно-просветительную (передавая многообразную научную, культурную, историческую информацию, СМИ способствует пополнению фонда знаний своих зрителей, читателей или слушателей);

2) информационную (сообщение о положении дел, разного рода фактах и событиях);

3) воздействия (СМИ не зря определяют как «четвертую власть»: их влияние на поведение и взгляды людей очевидно, особенно в периоды так называемых инверсионных изменений общества или в ходе проведения массовых социально-политических акций, например, во время всеобщих выборов главы государства);

4) комментарийно-оценочную (часто изложение фактов сопровождается их оценкой и анализом, комментариями к ним);

5) гедонистическую (подразумевается не только развлекательная информация, но тот факт, что любая информация воспринимается с еще большим положительным эффектом, когда сам способ ее передачи отвечает эстетическим потребностям адресата) [Энциклопедия «Русский язык» 1997: 375].

Исследуя язык СМИ: телевидения, радио, журналов, газет – мы можем выделить следующие факты нарушений норм литературного языка, которые носят регулярный массовый характер:

1. Во всех СМИ постоянно употребление жаргонной, просторечной, в том числе бранной и даже ненормативной лексики.

2. На телевидении и радио наблюдаются постоянные нарушения норм произношения слов, как самими ведущими программ, так и их героями, а также политиками, артистами и др.

3. На радио и молодежных каналах телевидения в программах, где целевая аудитория – молодежь и подростки, налицо огромное количество заимствованной лексики из английского языка (его американского варианта), особенно большое количество слов, связанных с модой (тренд, лук, принт и др.) и современной музыкой (хит, демо, трек, саунд и т.д.) [Кормилицына 2007: 11].

СМИ в большей степени устанавливают нормы языка и коммуникации, в этой связи они наиболее ответственны за соответствие этих норм лучшим культурным традициям. Периодическая печать, которая является самой традиционной разновидностью СМИ, продолжает оставаться и поныне сильнейшим средством массовой информации, имеющим достаточный потенциал воздействия не только на читателя, но и на различные стороны жизни общества [Энциклопедия «Русский язык» 1997: 65].

Язык СМИ играет главную роль не только в распространении русского языка, но и в повышении грамотности студентов. Хотя отмечены определенные положительные результаты работы СМИ по формированию уважительного отношения к русскому языку, в печати продолжает встречаться масса ошибок, а с экранов телевизоров нередко звучит далеко не образцовый русский язык. Если учитывать отношение молодежи к телевидению – для многих это единственный источник просвещения, – СМИ обязаны с осторожностью обращаться с русским языком [Пастухова 2010: 55].

Появление в прямом эфире спонтанной устной речи обусловлено отменой цензуры. Демократизация же СМИ спровоцировала участие в публичном общении лиц, имеющих различное образование и, соответственно, уровень речевой культуры.

В период существования СССР существовала жесткая корректура и цензура. Каждый диктор в обязательном порядке обращался к словарям в затруднительных случаях произношения, словоупотребления и т.д., чего, к сожалению, нельзя сказать сегодня о современных телеведущих, судя по нарушениям канонов литературного языка, ими допускаемым [Сиротина 2007: 96].

Необходимо, чтобы язык героев прямого эфира занимал то место, которое всегда занимал язык героев в русской классической литературе: он не считался образцом для подражания, а лишь характеризовал персонажей. Именно при существовании выше упомянутой культуры можно достичь этой цели. Более того, крайне важно, чтобы профессиональное умение говорить на русском языке с

использованием всего его лексического богатства стало определяющим в вопросах профессиональной пригодности творческих работников электронных СМИ.

Существуют объективные причины языковых изменений. В первую очередь, в XXI веке существует опасность засорения языка жаргонизмами и иностранными словами. Более того, сегодня наш язык меняется из-за того, что меняется сама повседневная жизнь [Энциклопедия «Русский язык» 1997: 75]. Необходимо найти промежуточную линию, которая бы дала возможность обогащать язык за счет живой уличной речи и одновременно сохранять ценность русской речи во всем ее многообразии. Одной из главных причин сильного снижения уровня культуры речи в СМИ является непрофессионализм журналистов. Это означает, что исправление ущерба, причиненного родному языку в печатных и электронных СМИ, следует начать с подготовки и переподготовки кадров дикторов, ведущих программы, публицистов, комментаторов, – всех тех, кто выходит в эфир на русском языке. Высокий уровень культуры русского языка творческих работников в теле- и радиовещании напрямую будет оказывать влияние на миллионные массы телезрителей и радиослушателей. Языковая культура творческих работников даст возможность уберечь эти массы от неотвратимой опасности влияния на слушателей ненормативного языка героев прямого эфира [Сиротинина 2000: 56].

Телевидение – искусство, вобравшее в себя все основные черты других видов искусств. Оно подразумевает довольно жесткое исполнение, соблюдение основных законов. Это значит, что, кроме правильного произношения и ударения, дикции, техники звучащей речи, кроме превосходного знания русской речи, нужно помнить о том, что основной фундамент этого искусства – умение четко, логично, ясно излагать свои мысли; исполнительное мастерство; умение общаться как с конкретным собеседником, так и с невидимым человеком. При этом наиболее важным условием является владение умениями и навыками ораторского искусства.

**Заключение.** Степень владения русским языком и его нормами зависит от уровня культуры речи человека. Ни в коем случае нельзя забывать, что культура речи – не что иное, как часть общей культуры, а язык – основа национальной культуры. Именно поэтому нарушения языковых норм доказывают низкий уровень культуры человека, его речи, а значит, представляют угрозу общественному сознанию. В результате многочисленных опросов, проведения диагностических срезов по практическому использованию языковых средств в 2009–2014 гг. была отмечена тенденция к ухудшению культуры населения в целом (а молодежи – особенно!) в последние 10–15 лет. И первоочередную роль в разрушении и пренебрежении языком являются, как ни странно, СМИ, чьим изначальным назначением было обучать и информировать аудиторию. Поэтому для изменения ситуации необходимо вмешательство на государственном уровне: насколько современные СМИ сегодня разрушают нормативный язык, настолько они, при соответствующем государственном контроле, не ограничивающем свободу слова, а лишь следящем за нормативностью лексики журналистов, могут выступить в роли целителя и созидателя, ведь охват аудитории и свойства воздействия на сознание посредством СМИ остаются неизменными.

Подытожим словами выдающегося российского лингвиста, доктора филологических наук, директора Института лингвистики РГГУ М. Кронгауза из его книги «Русский язык на грани нервного срыва» (М., 2009): «Слухи о скорой смерти русского языка сильно преувеличены. И все-таки о русском языке надо беспокоиться. Его надо любить. О нем надо спорить. Но главное – на нем надо говорить, писать и читать».

#### Библиография

- Гольдин В.Е. Внутринациональные речевые культуры и их взаимодействие / В.Е. Гольдин, О.Б. Сиротинина // Вопросы стилистики: Проблемы культуры речи. Вып. 25. – Саратов, 1993.
- Кормилицына М.А. Хорошая речь / М.А. Кормилицына, О.Б. Сиротинина. – Саратов, 2007.
- Кочеткова Т.В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры: Автореф. дис. докт. филол. наук. – Саратов, 1999.
- Пастухова Л.С. Материалы к школьному курсу «Основы речевой культуры и стилистики». Пособие для учителя. – Н. Орланд. Симферополь, 2010.
- Резепов И.Ш. Психология рекламы и PR // Учебное пособие. – М., Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008.
- Сиротинина О.Б. Русский язык в разных типах речевых культур / О.Б. Сиротинина // Русский язык сегодня. – М., 2000.
- Сиротинина О.Б. Речевая культура и культура речи: сходства и различия понятий / О.Б. Сиротинина // Вопросы культуры речи. – М.: Наука, 2007.
- Сиротинина О.Б. Устная речь и типы речевых культур / О.Б. Сиротинина // Русистика сегодня. – 1995. – № 4.
- Эколингвистика: Межвузовский сборник научных трудов / под ред. Н.Л. Шамне, О.А. Прохвятиловой. – Волгоград: Издательство ВолГУ, 2009.
- Энциклопедия «Русский язык». – М., 1997.

**Концептуальные основы методического пособия «Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастройки)»**

Ворожбитова Александра Анатольевна

Сочинский государственный университет, Россия  
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а  
доктор филологических наук,  
доктор педагогических наук, профессор  
E-mail: alvorozhbitova@mail.ru

**Аннотация.** Охарактеризованы концептуальные основы методического пособия «Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастройки)», которое может быть использовано при изучении вузовских дисциплин речеведческого цикла, в системе дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** лингвориторическая (ЛР) парадигма, языковая личность; готовность к речевому самосовершенствованию, ее компоненты, критерии сформированности.

УДК 37

**Conceptual foundations of the manual “Linguistic rhetoric: Self-projection of a powerful linguistic personality (schemas, charts, algorithms, self-training)”**

Alexandra A. Vorozhbitova

Sochi State University, Russia  
354000 Sochi, Sovetskaya Str., 26a  
Doctor of Philology,  
Doctor of Pedagogics, Professor  
E-mail: alvorozhbitova@mail.ru

**Abstract.** The paper outlines the conceptual foundations of the manual “Linguistic rhetoric: Self-projection of a powerful linguistic personality (schemas, charts, algorithms, self-training)”, which can be used while teaching the higher school communicative subjects in the system of additional professional education.

**Key words:** Linguistic & Rhetorical Paradigm, Sochi Linguistic & Rhetorical School, linguistic personality, readiness for speech updating, its components, criteria of readiness.

UDC 37

**Введение.** Цель работы – охарактеризовать значимые для дисциплин культурноречевого цикла методические материалы, которые представлены нами в методическом пособии «*Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастройки)*» (авт.-сост. А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2016. – 84 с.). Предложенные методические разработки носят личностно ориентированный и проективно-мировоззренческий характер, что необходимо при изучении вузовских речеведческих дисциплин в рамках компетентностных моделей будущего специалиста, реализуемых Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) нового поколения. Это такие дисциплины, как «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Культура речи и деловое общение», «Риторика», «Педагогическая риторика» и т.п., а также программы дополнительного профессионального образования (ДПО), как одноименные, так и более углубленные и специализированные: «Деловая коммуникация», «Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования» и др.

**Материалы и методы.** Материалом послужили учебные и методические работы по дисциплинам речеведческого цикла, результаты практики преподавания культуры речи и риторики в высшей школе; методы – аналитическое сопоставление, моделирование, обобщение, концептуальный синтез, интегративный лингвориторический подход.

**Обсуждение.** Концептуальная информация подается в пособии преимущественно в форме таблиц, схем, перечней, алгоритмов, самонастроев и сопровождается достаточным количеством вопросов и практических заданий. Благодаря ярко выраженной мировоззренческой и воспитательной направленности предложенные материалы выступают в качестве пускового механизма систематической и заинтересованной самоподготовки обучающегося в области русской речемыслительной культуры. Они призваны активизировать его мотивационно-волевые ресурсы, сформировать основы готовности к речевому самосовершенствованию и тем самым заложить фундамент сознательного становления студента в качестве профессиональной языковой личности, сильной языковой личности диалогического, демократического, поликультурного типа. Такая личность обладает высокой лингвориторической (ЛР)

компетенцией, которая необходима «в зонах повышенной речевой ответственности» (А.К. Михальская), т.е. в сферах профессиональной деятельности, тем или иным образом связанных со словом. Эффективность деловой коммуникации объективно обусловлена тем, насколько качественно специалист осуществляет разнообразные речевые поступки на уровнях языковых операций, текстовых действий и коммуникативной деятельности в разных регистрах, режимах, формах речевой коммуникации. Интегральная ЛР компетенция складывается из лингвистических и риторических компонентов и в совокупности позволяет субъекту речевой коммуникации эффективно создавать и воспринимать письменные тексты и устный дискурс разных типов, стилей и жанров речи.

**Цель** методического пособия – сформировать у обучающегося *готовность к речевому самосовершенствованию в качестве профессиональной языковой личности*.

**Задачи** обусловлены основными *компонентами готовности к речевому самосовершенствованию*. Соответственно, у обучающегося как языковой личности целенаправленно формируются:

– положительная мотивация, опыт эмоционально-ценностного отношения к процессу и результату речевого самосовершенствования в качестве профессиональной языковой личности (*мотивационно-волевой компонент готовности*);

– система знаний и представлений, составляющих информационно-мировоззренческую основу формирования речемыслительной культуры (*информационно-содержательный, или когнитивный, компонент готовности*);

– комплекс умений и навыков, образующих операционально-деятельностную основу готовности к речевому самосовершенствованию (*операционально-деятельностный, или прагматический, компонент готовности*);

– повседневный опыт речевого самосовершенствования, накапливаемый на базе осознанного намерения следовать идеалу профессиональной языковой личности, при выполнении заданий в методически организованных речевых ситуациях и в ходе социального взаимодействия в рамках естественных речевых событий разных типов (*эмпирический компонент готовности*).

**Критериями уровня сформированности** готовности обучающегося к речевому самосовершенствованию выступают:

1) *ценностно-ориентационный* – ориентация в процессе личностного самопроектирования и формирования эмоционально привлекательной Я-концепции в области речемыслительной культуры (русский язык, иностранные языки) на ценности, нормы и требования отечественного ЛР идеала, профессионального речевого идеала специалиста;

2) *мотивационно-самооценочный* – максимально объективная самооценка своих качеств как языковой личности, коммуникативных качеств собственной речи, наличных умений речевой деятельности в монологическом и диалогическом режимах, продуктивном, репродуктивном и рецептивном регистрах, устной и письменной формах речевой коммуникации в критериальной сетке ЛР идеала специалиста;

3) *теоретико-практический* – овладение необходимыми знаниями, умениями, навыками по дисциплинам, изучаемым в рамках ППК, творческое усвоение их содержания, применение в практике своей речемыслительной деятельности;

4) *профессионально-коммуникативный* – способность к повседневной рефлексии специалиста над процессом и результатами своих социальных взаимодействий в профессиональной сфере в рамках речевых событий различных типов на основе норм и требований ЛР идеала; наличие индивидуального плана речевого самосовершенствования и его систематическое выполнение.

Основы готовности к речевому самосовершенствованию в качестве профессиональной языковой личности должны закладываться у каждого обучающегося с первых шагов изучения дисциплин речеведческого цикла. Это необходимо для формирования действенной психологической установки на самопроектирование будущего специалиста в рамках компетентностной модели ФГОС того или иного направления и профиля профессиональной подготовки. Искомая готовность включает в себя следующие **основные знания и умения**:

1. *Система базовых понятий концептуально-методологического характера*:

– понятия о языке, речи, речевой деятельности и ее видах, монологическом и диалогическом режимах, продуктивном и рецептивном регистрах, устной и письменной формах коммуникации;

– понятия о речевом событии, речевой ситуации, речевом поступке, риторике как науке и искусстве эффективной (целесообразной, воздействующей, гармонизирующей) речи, классическом риторическом каноне;

– понятия о языковой личности и ее ЛР компетенции, речемыслительной культуре, об ораторе и аудитории, публичном выступлении и специфике его подготовки, речевом этикете, беседе, споре, дискуссии, полемике;

– понятия о ЛР идеале, его доминантах (благо – добро, мысль – истина, красота – гармония), типологии речевых идеалов античной эпохи и современности, о сущностных признаках отечественного, американизированного, советского речевых идеалов, о специфике идеальной модели современного российского специалиста как профессиональной языковой личности.

*2. Система знаний-критериев:*

– знание признаков и образцов речевой деятельности, адекватной ценностям и нормам ЛР идеала современного российского специалиста как профессиональной языковой личности;

– знание норм, правил, законов риторически грамотного речевого поведения и общения, выкристаллизовавшихся в качестве универсальных в европейской речемыслительной традиции и реализующих ЛР идеал Сократа, Платона, Аристотеля, модернизированный в рамках современной лингвопрагматики и управленческой риторики;

– знание личностных качеств ратора, востребованных с точки зрения современного отечественного ЛР идеала и профессиональных требований, предъявляемых к речи специалиста;

– знание коммуникативных качеств речи лингвистической природы (правильность, чистота, точность, логичность, богатство, выразительность и др.) и собственно риторического характера (содержательность, доступность, коммуникативная целесообразность, смысл и добро, в триединстве выраженные в слове);

– знание критериев и показателей эффективной (целесообразной, воздействующей, гармонизирующей) и неэффективной коммуникации, в том числе профессиональной, обусловленных соблюдением/несоблюдением норм и требований современного ЛР идеала и др.

*3. Комплекс умений и навыков ориентационного характера:*

– вычленять и систематизировать внешние признаки речевого взаимодействия в критериальном поле идеальной модели профессиональной языковой личности;

– идентифицировать коммуникативные ситуации по внешним признакам;

– дифференцировать основные элементы коммуникативного поля, прогнозировать речевое поведение предполагаемых партнеров по общению и др.

*4. Комплекс умений и навыков проективного характера:*

– определять цели и смысл речевого общения, логику и общую структуру коммуникативного процесса с позиций реализации в своей речевой деятельности ЛР идеала специалиста;

– моделировать стратегию и тактику коммуникативного взаимодействия в рамках предстоящего речевого события, адекватные ценностям, нормам и требованиям ЛР идеала специалиста;

– моделировать возможные варианты развития речевой ситуации и способы решения коммуникативных задач в соответствии с постулатами ЛР идеала специалиста;

– планировать мизансцены речевого общения и его оптимальные алгоритмы на основе критериальной сетки ЛР идеала специалиста и др.

*5. Комплекс умений и навыков тактического (психориторического) характера:*

– анализировать свои личностные и собственно речевые качества в ценностном поле ЛР идеала специалиста;

– объективно оценивать с тех же позиций качества партнеров по коммуникации;

– прогнозировать нежелательные отклонения в коммуникативном взаимодействии;

– оперативно выявлять допущенные ошибки;

– корректировать цели и содержание, способы и приемы речевого общения;

– регулировать собственные психологические состояния и эмоциональные реакции, детерминирующие качество речевой деятельности и др.

Таким образом, ЛР основы речевого самосовершенствования будущего специалиста, представленные в методическом пособии, имеют теоретико-операциональный и сопоставительно-аналитический, а также самопроектировочный и воспитательно-мировоззренческий характер.

Освоение предлагаемых методических материалов закладывает основы дальнейшего самообразования и самосовершенствования в области речемыслительной культуры, формирование которой происходит на протяжении всей жизни творческой языковой личности.

Методическое пособие включает следующие разделы, подразделы, темы:

**Раздел 1. Профессиональная языковая личность: стартовая самодиагностика.**

Я есмь языковая личность. *Анкета 1.*

Исследуем речевые качества. *Анкета 2.*

- Самооценка речевых качеств. - Оценка речевых качеств окружающих.

**Раздел 2. Лингвориторические основы речевого самосовершенствования специалиста.**

Язык – речь – речевая деятельность – речевое событие.

Стилистическая дифференциация языка и речи.

Языковая личность – центр гуманитарного пространства.

*Самонастрой 1 «Мое повседневное речевое самосовершенствование».*

Риторика: базовые категории.

Риторика и психолингвистика: соотношение понятий.

Оратор как этически ответственная языковая личность.

Интегральная лингвориторическая компетенция языковой личности.

Механизмы реализации лингвориторической компетенции.

Культура речи: значения термина.

Коммуникативные качества речи – «графы в паспорте» языковой личности.

Лингвориторическая культура языковой личности и типология ошибок речи.

**Культура рецептивной речемыслительной деятельности: аудирование, чтение.**

Цели речевой рецепции и типы информации.

Эффективное аудирование: теоретические основы.

*Самонастрой 2 «Я слушаю эффективно».*

Культура чтения как рецептивного вида речевой деятельности.

*Самонастрой 3 «Я читаю профессионально».*

**Культура продуктивной речемыслительной деятельности: говорение, письмо.**

Параметры оценки публичного выступления и саморекомендации опытного оратора.

Алгоритм начинающего оратора. Практика ораторского искусства: самотренинг.

Развитие акционального механизма устной речи.

Акустическое поведение профессиональной языковой личности.

*Самонастрой 4 по развитию акционального механизма (говорение) «Я говорю профессионально».*

Техника речи: дыхание, голосообразование, дикция.

**Монологический режим речевой коммуникации.**

Основы самоформирования текстовой субкомпетенции (таблица).

Функционально-смысловые типы текста (таблица).

Сочинение-миниатюра: алгоритмизация в параметрах речевого события.

**Диалогический режим речевой коммуникации.**

Типология и технология спора.

Развитие акционального механизма письменной речи.

*Самонастрой 5 по развитию акционального механизма (письмо) «Я буду грамотным».* Системность русских орфограмм – основа орфографической зоркости (таблица).

**Раздел 3. «Идеальная модель» современного специалиста как профессиональной языковой личности.**

Речемыслительная культура личности: пути самосовершенствования.

Теоретические направления и подходы к речевому самосовершенствованию (лингвистический, психолингвистический, лингвориторический).

Речевой идеал – критерий риторической теории и практики. Категория лингвориторического идеала.

*Самонастрой 6 «Языковая личность в параметрах отечественного православного речевого идеала».*

Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система.

Стратегия лингвориторического образования. Тактика лингвориторического образования.

«Русский язык» как учебный предмет в его соотношении со структурой языковой личности (таблица).

«Идеальная социокультурная модель» российского специалиста XXI века: ЛР идеал профессиональной языковой личности.

*Самонастрой 7 «Лингвориторическая программа самосовершенствования профессиональной языковой личности».*

Лингвориторика «Пророка» А.С. Пушкина: становление идеальной языковой личности.

*Вопросы и задания для самоконтроля* актуализируют все компоненты готовности к речевому самосовершенствованию, прежде всего, мотивационно-рефлексивный, например:

– «Какова стратегическая цель вводного по отношению к остальным речеведческим дисциплинам курса «Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности»? Какие частные задачи его изучения можно выделить, какие из них лично значимы для Вас?»;

– «На основе самоанализа с учетом предложенных анкет и вопросов составьте свой *полный автопортрет как языковой личности*. Каким профессиональным критериям не удовлетворяют те или иные полученные характеристики?»;

– «Составьте *личный перспективный план* речевого самосовершенствования с указанием временных рамок и конкретных действий: на текущий семестр; с детализацией по семестрам до конца вузовского обучения; в рамках дальнейшей профессиональной деятельности».

**Заключение.** В целом проектная основа ЛР образования как инновационной педагогической системы обусловлена следующими *принципами*: социокультурной детерминированности, научной интеграции, антропоцентризма, гармоничного сочетания традиции и инновации, ступенчатого моделирования, содержательной модернизации на межпредметной основе, ЛР технологизации, всеобщей разновозрастной апробации.

### Библиография

Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастройки): метод. пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Риторика», «Педагогическая риторика» / авт.-сост. А.А. Воровбитова. – Сочи : РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2016. – 84 с.

**Проблема экологии русской духовной культуры: методический аспект**

<sup>1</sup>Гаврилова Татьяна Ивановна  
<sup>2</sup>Игнатенко Валентина Викторовна

<sup>1</sup>Курский базовый медицинский колледж, Россия  
305047, г. Курск, ул. Комарова, 8б  
кандидат филологических наук, доцент  
E-mail: gavrilo-t-i@yandex.ru

<sup>2</sup>Курский базовый медицинский колледж, Россия  
305020, г. Курск, ул. Цветная, 17  
кандидат филологических наук  
E-mail: ignatenko.valya2012@yandex.ru

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме возрождения и сохранения русской народной духовной культуры, что представляет собой важный аспект экологии русской духовной культуры. Исследования в области этнолингвистики, краеведения помогают воссоздать исторические картины народного быта, его национальные особенности, выявить характерные черты общественного сознания и мировоззрения населения, проживающего на территории Российской Федерации. Изучение русской духовной культуры способствует сохранению богатейшего культурного наследия народностей России и формированию межэтнической толерантности.

**Ключевые слова:** культура, экология, этнолингвистика, лингвокультурология, регионоведение, краеведение.

УДК 394/398

**Problem of Russian spiritual culture ecology:  
Methodical aspect**

<sup>1</sup>Tatyana I. Gavrilova  
<sup>2</sup>Valentina V. Ignatenko

<sup>1</sup>Kursk Basic Medical College, Russia  
305047 Kursk, Komarova Str., 8b  
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor  
E-mail: gavrilo-t-i@yandex.ru

<sup>2</sup>Kursk Basic Medical College, Russia  
305020 Kursk, Tsvetnaya Str., 17  
Candidate of Sciences (Philology)  
E-mail: ignatenko.valya2012@yandex.ru

**Abstract.** This article explores the problem of reviving and preserving Russian folk spiritual culture, which constitutes an important aspect of Russian spiritual culture ecology. Research into ethnolinguistic and local history helps to recreate historical patterns of domestic life, its national characteristics as well as to reveal features of social consciousness and the world outlook of the population on the Russian Federation territory. The study of Russian spiritual culture contributes to the preservation of Russian peoples' rich cultural heritage and to the formation of inter-ethnic tolerance.

**Keywords:** culture, ecology, ethnolinguistics, cultural linguistics, regional studies, local history.

UDC 394/398

**Введение.** Тема данной работы носит прикладной характер. Цель авторов – обратить внимание на необходимость сохранения народной духовной культуры, проведения этнолингвистических исследований в целях воссоздания исторических картин народного быта, формирования чувства причастности к многовековой истории Курского края, для понимания историко-культурных связей предков с этническими группами, проживающими в сопредельных зонах, а также обогащение учащихся знаниями о русском языке, культуре, истории, традициях России; объединение и поддержка всех тех, кто увлечен изучением русского языка, литературы и культуры, кто его преподает и популяризирует.

**Материалы и методы.** Материалом послужили публикации ведущих специалистов соответствующей тематической области, а также фактографический материал, представленный словарями местных говоров. Методы исследования – системный анализ, структурно-семиотический, сравнительно-описательный.

**Обсуждение.** Вопрос культурного наследия для нашего государства важен как никогда. Сегодня, когда наша история берет новый виток развития, когда новый век стремительно набирает обороты и некогда оглядываться назад, когда мы открываем другую эпоху, избрав новые идеалы и образцы, наступает время собирать камни и возродить забытую традицию русской духовной культуры. Несомненно, возникает очевидный вопрос: зачем, для чего нужно это возрождение, да и так ли оно важно для нас? Мы отвечаем: «Чрезвычайно важно». Чрезвычайно необходимо для нас заботиться об экологии русской духовной культуры. Что подразумевает экология культуры? Думается, то же, что и экология города, государства как некоего единого целого – чистоту, сохранение, поддержание сложившегося единого комплекса. И для русской народной духовной культуры «экологическая» идея выражается в восстановлении в первоизданном виде русской народной традиции и изучение ее для сохранения в истории и народной памяти.

Современному поколению, непостоянному, беспокойному, ищущему новые пути, свойственно больше заботиться о завтрашнем дне, не помня вчерашней жизни, не думая о прежних поступках, ошибках, не размышляя о прошлом, об истории... А между тем история наша не есть нечто закрепленное, неживое, она – организм, развивающийся в веках, голос, идущий из глубины тысячелетий, хранящий заповедные тайны, завещанные нам нашими предками. Кто мы? Откуда пришли? Куда идем? Вечные вопросы, ответить на которые во все времена пытались археологи, историки, этнографы – те самые ищущие, думающие, стремящиеся найти жизненно важные, необходимые всем нам корни, благодаря которым мы прочно стоим на земле и уверенно смотрим в будущее.

Думается, что этот духовный поиск служит великому делу: воссоздает связь времен, цепочку истории, ту самую традицию, без опоры на которую отправляться в будущее, в новую традицию, нельзя. Сегодня же мы наблюдаем разрыв цепочки: две культуры – современная культура и культура наших предков, казалось бы, ушедшая в небытие... Чтобы преодолеть расстояние, пролежавшее между ними, необходимо возвращаться к нашим истокам и стремиться к возрождению той русской духовной культуры, которая создавалась и развивалась на протяжении веков нашими предками.

Осознание необходимости возрождения русской духовной культуры, исследование традиции в тесной связи с языком привело к решению ряда лингвокультурологических проблем, стоящих перед этнографией и этнолингвистикой. Этнолингвистика, по определению академика Н.И. Толстого, основоположника российской этнолингвистики, объединяя лингвистику и этнографию, исследуя язык сквозь призму человеческого сознания, обрядового и бытового поведения, мифологических представлений и мифопоэтического творчества, приходит к выявлению (и реконструкции) значимых категорий духовной культуры [Толстой 1995: 10]. Занимаясь этнографией и этнолингвистикой, задумываешься, какой была жизнь наших предков, какое культурное наследие они передали нам, что ценного мы можем извлечь из той далекой традиции.

Изучение народной духовной культуры важно для более полного воссоздания картин народного быта, духовной и культурной жизни Курского края, выявления характерных черт общественного сознания, мировоззрения, для понимания этнокультурных связей предков с этническими группами, проживающими в сопредельных зонах, и для сохранения богатейшего культурного наследия Курской земли.

Большое значение в вопросе сохранения русской духовной культуры имеет система высшего и среднего специального образования именно сегодня, когда в современном российском социуме подвергается переоценке широкий спектр ценностей.

На протяжении многих лет, с 1993 года, на кафедре теоретической и прикладной лингвистики Юго-Западного государственного университета под научным руководством доктора филологических наук, профессора Р.К. Боженковой функционировала научная школа «Лингвокультурологическое описание языковых единиц и методологические основы преподавания русского и иностранного языков», в рамках которой проводились научные исследования в области лингвокультурологии, диалектологии, этнографии, этнолингвистики, лингвистического регионоведения, литературного краеведения, семантики, семиотики, посвященные решению лингвокультурологических проблем. Научные исследования позволяют обратиться к истокам русского самосознания, базирующегося на материальной культуре народа, глубже познать и полнее представить его ценностную ориентацию в системе материальных и духовных ценностей.

На наш взгляд, особую роль в учебном процессе играет изучение таких дисциплин, как «Основы этнолингвистики», «Лингвокультурология», «Культурология», «Социolingвистика», «Семиотика», «Лингвистическое регионоведение» и «Литературное краеведение», привлечение студентов к научно-исследовательской работе под руководством преподавателей кафедры, выполнению выпускных квалификационных работ по программе бакалавриата и магистерских диссертаций, участие в внутривузовских, межвузовских, региональных, всероссийских и международных конференциях, олимпиадах, в конкурсах, экскурсиях и круглых столах.

Студенты-лингвисты под руководством профессорско-преподавательского состава кафедры принимали участие в конкурсах на лучшую научно-исследовательскую работу, в конкурсе грантов РГНФ, РФФИ, входили в состав исполнителей по реализации грантов, выполняемых в рамках

Федеральной целевой программы. Кроме того, студенты неоднократно становились победителями Всероссийского молодежного форума по проблемам культурного наследия, экологии и безопасности жизнедеятельности и не раз были обладателями почетного звания «Национальное достояние России» («ЮНЭКО – 2007, 2009, 2011, 2013»).

В рамках молодежного проекта «Индиго» кафедра теоретической и прикладной лингвистики факультета лингвистики и межкультурной коммуникации ЮЗГУ организовала и провела масштабный праздник – этнолингвокультурный фестиваль образовательных учреждений Российской Федерации «История России в радуге культур», основной целью которого является активизация научно-исследовательской и творческой деятельности учащихся и студенческой молодежи, введение инновационно-продуктивных форм поли- и этнокультурного образования, повышения уровня социального самосознания молодого поколения россиян. Участниками фестиваля стали учащиеся средних общеобразовательных школ, профильных школ, учреждений дополнительного образования, ССУЗов и студенты вузов. Всего более 300 человек. Среди них были студенты ЮЗГУ, Курского института социального образования (филиала) РГСУ, Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева (КЧГУ), воспитанники «Театра моды «Каприз»» (Дворца пионеров и школьников), учащиеся средних общеобразовательных и детских школ искусств г. Курска.

Конкурсная программа фестиваля была крайне насыщена и разнопланова. Она состояла из 7 номинаций: «Мыслитель и оратор XXI века», «Научное этнолингвокультурное исследование», «Презентация научного исследования», «Язык и культура: историческая память слова», «Театр национальной моды», «Театрализованное представление календарного обряда или обряда семейного цикла», «Знарок русского народного творчества», в которых смогли проявиться творческие, научно-исследовательские, ораторские способности юных участников. Общее количество конкурсных работ – 90. По итогам участия в каждой номинации определены победители и призеры. Всем участникам вручены грамоты и благодарности. Всего – 179 наград. Фестиваль запомнился всем атмосферой тепла, творческими удачами, интересными встречами и минутами вдохновения!

Данный проект важен для изучения и воссоздания исторических картин народного быта, для выявления характерных черт общественного сознания и мировоззрения населения, проживающего на территории Российской Федерации, для понимания историко-культурных связей предков с этническими группами, проживающими в сопредельных зонах. Проведение этнолингвокультурного фестиваля способствует сохранению богатейшего культурного наследия народностей России и формированию межэтнической толерантности.

Особая страница в жизни кафедры – реализация программы литературного краеведения. Студенты познакомились с творчеством К.Д. Воробьева, Е.И. Носова, А.П. Гайдара, А.А. Асеева, В.П. Деткова. Книги писателей-земляков раскрывают красоту окружающей природы, жизнь которой студенты познают непосредственно во время экскурсий и походов по родному краю. Преподавателями и студентами установлены творческие связи с музеями Льгова, Рыльска, Спасского-Лутовинова, Ясной Поляны, что придает особый неповторимый колорит и массу эмоций жизни коллектива кафедры. Знакомство с работой музеев-усадеб формирует бережное отношение к природе, желание принять участие в мероприятиях по ее охране. Участие в поисковой и исследовательской работе помогает воспитанию самостоятельности, творческого подхода к делу.

Литературное краеведение – специфическая отрасль науки о литературе. Познавая, отражая, оценивая действительность в ее исторической динамике, художественная литература обращается к исторически сложившемуся, имеющему особый, неповторимый облик пространственному ее участку, который именуется краем (шире – регионом). Посредством литературного краеведения соотношение литературного сюжета и образцов повседневного поведения конкретизируется в содержании культурного контекста региона. Существует тонкая и сложная взаимосвязь между художественным произведением и местом, вдохновлявшим писателя на его создание. Д.С. Лихачев утверждал, что «понять литературу, не зная мест, где она родилась, не менее трудно, чем понять чужую мысль, не зная языка, на котором она выражена. Ни поэзия, ни литература не существуют сами по себе: они вырастают на родной почве и могут быть поняты в связи со всей родной страной» [Лихачев 1980: 4].

Русская классическая литература с ее исканиями высшего смысла жизни сосредоточила в себе опыт исторического становления нации на основе высоких моральных принципов и духовных ценностей. Исторически сложившийся механизм общественного воспроизводства на основе базовых отечественных традиций сегодня переживает серьезные трудности. Для российских регионов это особенно болезненная ситуация. Именно регионы – основная сила России, хранящая «золотой запас» народной духовности, тот набор общественных ценностей, который способен в нынешней геополитической ситуации сохранить Россию как общность людей, способную к самоорганизации и самовоспроизводству. На наш взгляд, литературное краеведение должно составить серьезную альтернативу современным культурным образцам и заполнить возникшие духовные пустоты и пробелы в культуре.

Мы считаем, необходимо помнить о нашем культурном наследии, не отвергать, а бережно хранить каждую песчинку, его отражающую. И такими многочисленными песчинками становится диалектный язык Курского края, постигая который мы познаем целый новый мир – мир народных самобытных

представлений и ценностей. Говоры представляют многие реликты русского языка, русского народа, в них отражены вековые традиции ведения хозяйства, особенности семейного уклада, обряды, обычаи, народный календарь [Колесов 1990: 9]. Проникновение в особенности такого языка заставляет быть внимательным, прислушиваться к тому самому голосу нашего прошлого, наших предков, нашей истории и бережно относиться к такому культурному наследию.

**Заключение.** Итак, память о прошлой жизни должна непременно сохраниться, ибо если нет у народа прошлого, то не может быть и будущего. Должна быть увековечена, а затем и продолжена цепочка культурных традиций и текст, который запечатлел традицию и интерпретация которого есть тоже традиция. Этнолингвистика, являясь особым направлением в языкознании, сосредоточивает свое внимание на изучении связей языка с культурой, народными обычаями и представлениями и с народом в целом [Кондрашов 1979: 63]. Поэтому овладение ее принципами и методами представляется главным условием для достижения поставленной цели, сводимой к тому, чтобы обратить умы и сердца к проблеме экологии народной культуры.

Таким образом, и этнолингвистика, и литературное краеведение являются активной формой возрождения русской народной духовной культуры и сохранения ее реликтов, приобщения студентов к патриотическому воспитанию на основе истории, литературы и культуры своего региона, усвоению поликультурного пространства, формированию нравственных ориентаций личности, позиции гражданственности, активизации научно-исследовательской и творческой деятельности студентов.

#### **Библиография**

Колесов В.В., Ивашко Л.А., Капорулина Л.В. и др. Русская диалектология [Текст] / В.В.Колесов, Л.А. Ивашко, Л.В. Капорулина. – М., 1990.

Кондрашов Н.А. История лингвистических учений [Текст] / Н.А. Кондрашов. – М., 1979.

Лихачев Д.С. Литературные места России [Текст] / Д.С. Лихачев // Лит. газ. – 12 марта. – 1980.

Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике [Текст] / Н.И. Толстой. – М., 1995.

**Подготовка активного субъекта дискурсивных процессов в курсе РКИ:  
инициация и развитие ассоциативного мышления, логика научного рассуждения**

Грекова Ольга Константиновна

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Россия  
119991, Москва, Ленинские горы, д. 1  
кандидат филологических наук, доцент  
E-mail: olggre@list.ru

**Аннотация:** Статья посвящена корректировке структуры и содержания учебного курса русского языка как иностранного (РКИ) в связи с новыми всероссийскими и мировыми образовательными стандартами. Для достижения этих целей автор предлагает методы инициации и развития ассоциативного мышления учащихся, а также пути формирования навыка логичного научного рассуждения. В статье описывается содержание и результаты экспериментального курса, проводимого в МГУ.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, инициация и развитие ассоциативного мышления, логика научного рассуждения.

УДК 37

**Training active participant in discursive processes in Russian as a foreign language course: Initiating & developing associative thinking and logic of scientific reasoning**

Olga K. Grekova

Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Russia  
119991 Moscow, Leninskie Gory, 1  
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor  
E-mail: olggre@list.ru

**Abstract:** The paper attempts to correct the structure and contents of the course of Russian as a foreign language in the light of new Russia-wide and global teaching standards. To reach these goals the author offers methods of initiating and developing the learners' thinking as well as ways of forming logical scientific reasoning skills. The article reveals the contents and results of the experimental course taught at Moscow State University named after M. V. Lomonosov.

**Keywords:** Russian as a foreign language, initiation and development of associative thinking, logic of scientific reasoning.

UDC 37

**Введение.** Еще в двухтысячные годы, после резкого изменения социально-экономических и общественно-политических ориентиров российского общества, задача усовершенствования системы образования стала ощущаться как особенно актуальная. Исходной точкой модернизации послужило новое понимание как задач учебно-воспитательного процесса внутри страны, для ее граждан, так и содержания учебного процесса и форм контроля для граждан зарубежных стран, обучающихся в Российской Федерации. В области преподавания иностранных языков, в частности – русского языка как иностранного, одной из целей было признано соотнесение стандартов многоаспектного обучения иностранным языкам и форм контроля с основными нормами, принятыми Советом Европы, Европейским союзом и Институтом образования ЮНЕСКО.

После принятия ряда нормативных документов [Нормативные документы ТРКИ] активные силы определили и сформулировали конечные цели обучения в РФ русскому языку разных контингентов иностранных учащихся. Это, в частности, обусловило возможность проложить более короткий путь к их достижению. Появилась унифицированная система тестирования иностранных граждан для определения уровня владения русским языком независимо от места, времени и формы обучения. Практикуемая в наши дни система основывается на компетентностном подходе и соответствующих требованиях, предъявляемых к компетенции иностранных граждан, отраженных в образовательных стандартах РФ [Государственные образовательные стандарты РФ]. Уровень коммуникативной компетенции определяется способностью инофона: 1) участвовать в коммуникации в разных качествах в определенных сферах и достигать коммуникативных целей в актуальных ситуациях речевого общения; 2) осуществлять речевое общение в рамках актуальной для данного уровня тематики; 3) создавать речевой продукт, качественные параметры которого соответствуют норме и узусу современной русской речи [Типовые тесты по русскому языку как иностранному. IV сертификационный уровень. Общее владение 2000: 4]. Налицо также связь новой модели контроля в области РКИ с требованиями

внутрироссийского государственного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения. Внедрение в практику преподавания иностранных языков ФГОС-4 потребует пересмотра структуры и содержания существующих учебных курсов и разработки новых курсов в целях достижения баланса в преподавании разных иностранных языков, а также преемственности этапов формирования языковой (речевой) компетенции.

#### **Материалы и методы. Обсуждение.**

**I. Инициация и развитие ассоциативного мышления учащихся.** От преподавателей РКИ, уже более 60 лет сосредоточенных на преподавании фонетики, ритмики, интонации, грамматики, лексики, функциональной стилистики и других традиционных аспектов этого направления, нередко можно услышать, что в этой области научить можно чему угодно, но только не мышлению, не логике рассуждения, не определенному развитию своих идей. Однако во многих так называемых классических университетах, входящих в Международную ассоциацию МАУ (International Association of Universities), есть такой аспект обучения РКИ, как учебное реферирование. Этот курс закладывает основы анализа двух и более научных статей (или их фрагментов) и пошагово готовит к структурированию массы своих впечатлений от прочитанного. В МГУ имени М.В. Ломоносова такой курс ведется для иностранных магистрантов – и аспирантов-филологов.

Их обучают разграничению основной и дополнительной информации исходного текста, вычленению проблематики, нахождению, с одной стороны, аргументирующей, конкретизирующей, иллюстративной, дублирующей информации, а с другой – констатирующих тезисов и выводов. Их знакомят и с процедурой анализа, и с языковыми средствами выражения необходимых идей: ввести в метатекст информацию, с одной стороны, объективно важную, основную с точки зрения автора текста-источника, а с другой стороны – субъективно важную, или второстепенную, с точки зрения автора текста-источника. Им даются глагольные средства, называющие разные способы передачи научной информации от автора текста-источника к читателю. Все это имеется в распоряжении иностранных учащихся, и им ничего не остается, как этим пользоваться с тем или иным успехом.

Но на устную часть экзамена и магистрантов, и аспирантов филологического факультета теперь вынесено задание «Прокомментируйте высказывание». Последнее, как правило, носит научно-популярный характер. По замыслу методистов, оно призвано инициировать порождение определенных ассоциаций и желание поразмышлять над ними. Некоторое время мы огорчались по поводу, по сути, полной несформированности навыка, незнания процедуры подобной мыслительной и речевой деятельности и, в конце концов, лапидарности того, что хотели бы назвать комментарием, пока не поняли, что этому надо обучать. На наш взгляд, главная беда заключалась в том, что у учащихся не возникало почти никаких ассоциаций, и они выбирали самые расхожие пути: «Я согласен/не согласен» и «Это правда/неправда», при этом аргументация ими минимизировалась, и на этом они благополучно заканчивали. Новая Программа обучения аспирантов филологического факультета МГУ заставила нас задуматься над сложившейся ситуацией.

Два последних года нами проводился эксперимент по обучению ассоциативному мышлению только одной категории учащихся филологического факультета – аспирантов-лингвистов и литературоведов. В основу этого процесса лег так называемый метод встречного текста как научно-методический и педагогический прием.

**II. Метод встречного текста: развитие мыслительной и речевой деятельности.** Учебное комментирование высказывания или фрагмента текста представляет собой не что иное, как различные реакции на предъявляемый письменный текст. Учащийся, прочитав предъявленное высказывание, и только его, не обращаясь к окружающей или домысливаемой им информации, должен создать собственный индивидуальный текст и записать его. В трудах А.И. Новикова, разработавшего метод встречного текста в психолингвистическом аспекте, описаны 15 видов психологической реакции реципиента письменного текста, составляющих встречный текст: *ассоциация, вывод, \*визуализация, генерализация, интертекст, инфиксация, констатация, мнение, ориентировка, оценка, перевод, предположение, прогноз, перефразировка, свободный ответ* [Новиков 2003: 64–76]. Реакция визуализации выделена при восприятии художественного текста. Н.П. Пешковой позднее были обнаружены еще два вида реакции: *компликация* и *замещение смысла* [Пешкова 2013: 51]. Не останавливаясь на тех названиях видов психологической реакции, которые представляются прозрачными, мы позволим себе прокомментировать лишь некоторые из них в соответствии с представлениями двух названных авторов:

**генерализация** – формулирование некоего общего суждения о предмете (которое может быть как глубоким, так и банальным);

**интертекст** – понимается как реакция реципиента на другие высказывания о том же предмете;

**инфиксация** – понимается как вставка информации преимущественно на основе жизненного опыта;

**констатация** – предполагает утверждение наличия/отсутствия знания о предмете, при этом незнанию часто сопутствует самокритика;

**ориентировка** – представляет собой попытку проникнуть в содержание текста и его композицию;

**компликация** – суть усложнение реакции на информацию, при этом создается узел реакций, например: *инфиксация + мнение + оценка* или *ориентировка + ассоциация + оценка*;

**замещение смысла** – происходит, когда реципиент, ощущая, что его реакция выходит за рамки ожидаемого, подгоняет ее под общепринятый стандарт.

Некоторые из перечисленных психолингвистических терминов (как **констатация**, **ориентировка**) имеют узко специальное значение, и на это было обращено внимание учащихся, уже встречавших их в другом контексте.

Виды психологической реакции на письменную информацию различаются в зависимости от типа текста. Если для научных текстов характерна аргументация, то для художественных текстов – визуализация, т.е. создание зрительных образов. Разные исследователи классифицируют виды психологической реакции несколько по-иному, но все они выделяют ядро, периферию и комбинированные реакции. По данным А.И. Новикова, при восприятии научного текста в ядро, кроме мнения и оценки, входят ориентировка, аргументация, вывод и предположение, а при восприятии художественного текста первое место принадлежит переводу, второе – оценке, пятое – мнению, седьмое – генерализации [Новиков 2003: 68–69].

Психологи делят все реакции, формирующие поле встречного текста, на содержательные (касающиеся предметного содержания текста) и релятивные (отражающие отношение реципиента к поступившей информации, связанные с его личностными установками и интенциями). Содержательные реакции в среднем составляет от  $\frac{1}{4}$  до  $\frac{1}{2}$  всех реакций для научного/научно-популярного текста, в то время как релятивные реакции составляют, соответственно, от  $\frac{3}{4}$  до  $\frac{1}{2}$  всех реакций для тех же текстов. Отметим, однако, что для наших учебно-педагогических целей конкретное соотношение не представляется релевантным.

Соотношение частотности реакций в рамках одного психолингвистического эксперимента, в порядке убывания частотности, мы, для полноты картины, приводим по Я.А. Давлетовой [Давлетова 2012: Табл. 1]:

Вид реакции	%
Оценка	25,6
Мнение	15,1
Свободный ответ	8
Ориентировка	7,8
Констатация	7,3
Комплективная	7,1
Вывод	4,5
Генерализация	4,2
Визуализация	3,9
«Перевод»	3,7
Перефразирование	3,1
Ассоциация	2,6
Инфиксация	2,3
Предположение	2,1
«Интертекст»	1,8
Прогноз	0,9

**III. Суть и результаты эксперимента.** В научно-методическом эксперименте в течение двух с половиной лет участвовали аспиранты первого, второго и третьего года обучения: лингвисты (всех трех лет обучения) и литературоведы первого и второго года обучения, общим количеством 38 человек. В настоящее время работа продолжается.

Вначале им был предъявлен письменный текст – фрагмент книги Ю.Н. Лотмана «Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий», в котором было выделено 9 высказываний для комментирования.

У аспирантов первого года – лингвистов – преобладали ассоциации в проекции на особенности культуры своей страны, однако с рядом исторических смещений. Российские традиции пушкинской поры они сравнивали с традициями Китая феодального и современного. У аспирантов первого года – литературоведов – преобладала оценка (позитивная/негативная), перефразирование и перевод. У аспирантов второго года – лингвистов – были представлены выводы, генерализация и предположение. У аспирантов второго года – литературоведов – появилась визуализация (двое вспомнили картину В.В. Пукирева «Неравный брак»), разного рода ассоциации и интертекст (на основе прослушанного лекционного курса, где была представлена информация о реалиях и семейных традициях пушкинских времен). У аспирантов – лингвистов – третьего года ориентировка «разрослась» вплоть до желания перестроить композицию авторского текста. Был представлен прогноз: как тот, что можно считать

реальным, так и тот, что представляется весьма далеким от такового. Группа сама по себе, минуя инициативу преподавателя, устроила брейнсторминг и выдала материал для культурологической статьи.

Аспиранты – литературоведы – третьего года по организационным причинам в эксперименте не участвовали.

В целом следует отметить неизмеримо возросшую активность учащихся, желание работать с текстом и размышлять над ним, появление свободного выражения идей там, где прежде ощущались неловкость и скованность. Финальный объем реакции на текст в сопоставлении с инициальным вырос в среднем в три раза.

**IV. Ассоциативный метод преподавания лексики.** Усвоение лексики языка специальности нередко представляется учащимся бесконечным утомительным процессом, ибо заучивать приходится значительные списки терминов и сопутствующих единиц. Иностранцам аспирантам филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова лексика предьявляется многоканально: в письменном виде в Кратком корректировочном курсе русского произношения (полностью построенном на лексике языка филологии), представляющим собой вводную часть учебного аудиокурса «Я слышу и понимаю» [Грекова, Кузьминова 2010: 8–28], аудиально на диске CD – MP3 (где они могут услышать и затренировать произношение терминов) и, наконец, в материалах учебного курса по развитию письменной и устной научной речи «Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат» [Грекова, Кузьминова 2016].

Внедряемый на кафедре РКИ для учащихся филологического факультета в рамках научно-методического эксперимента по развитию ассоциативного мышления метод ассоциативного обучения научной лексике, как показал данный эксперимент, значительно облегчает достижение поставленных задач. Из трех обсуждаемых психологами типов ассоциаций (ближние, дальние, комбинированные) нами задействованы первые два типа.

Приведем в пример два наиболее практикуемых вида задания на обучение лексике через развитие ассоциативного мышления. Заметим, что некоторые предьявляемые списки иногда начинаются с лексики общелитературной, даваемой для облегчения понимания задания. В сильных группах такая работа может завершаться брейнстормингом, руководимым как преподавателем, так и сильным учащимся.

**Задания на ближние ассоциации.**

*Запишите все идеи, пришедшие в голову при прочтении каждого из следующих слов:*

абзац, конспект, отрывок, рубрика, семинар, термин, цитата.

**Задания на дальние ассоциации.**

*Найдите общую идею для данных групп слов. Имейте в виду, что финальное словосочетание может включать как согласованное, так и несогласованное определение.*

бумажный, осенний ( );

вкусный, английский ( );

начальная, средняя, завершающая ( );

глава, раздел, параграф ( );

понятие, концепт, термин ( );

*конверсия, компрессия, сжатие, трансформация ( );*

*типология, классификация, разновидность ( );*

*возрастание, убывание, сохранение ( );*

*сопоставление, противопоставление, соположенность ( ).*

**Примечание\*:** две-три предьявляемые единицы могут находиться в разнообразных отношениях друг с другом (синонимических, антонимических, градуальных по какому-либо признаку), или эти отношения могут отсутствовать.

Заметим, что данному виду работы предшествует работа со словарем, главным образом с «Обучающим словарем лингвиста», включенным в пособие «Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат». Ассоциативный метод закрепления и повторения лексики улучшает знание списка из 15-20 терминов и иных единиц научного стиля, даваемого за одно занятие, в среднем на 30 процентов.

**V. Развитие логического мышления учащихся.** Иностранцы аспиранты филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова обучаются научной речи многоканально. Они получают письменный текст учебного пособия «Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат» [Грекова, Кузьминова 2016] и диск CD MP3 с записью аудиокурса на основе научной речи [Грекова, Кузьминова 2010].

При этом из трех типов текста данный курс фокусируется в основном на двух: в большей степени – на рассуждении, в меньшей – на описании. Как показывает опыт, с описанием учащиеся справляются гораздо легче, чем с рассуждением. Во многих странах, например, Дальнего и Среднего Востока, к сожалению, вплоть до настоящего времени в обучении иностранным языкам преобладают пассивные формы. Воспроизведение заученного наизусть вместо свободного говорения, описание с использованием опорного языкового материала вместо рассуждения – вот формы, привычные для некоторых категорий учащихся. Активизировать умение рассуждать становится особенно актуальной задачей при обучении

специалистов – филологов, будущих преподавателей, переводчиков, журналистов, бизнесменов, дипломатов.

Один из фрагментов курса обучения научной речи носит название «Логика науки» [Грекова, Кузьминова 2016: 168–173]. В нем представлены два основных хода мысли: индукция (рассуждение, ведущее от частного к общему) и дедукция (рассуждение, ведущее в обратном направлении, от общего к частному). Учащиеся знакомятся также с особенностями аргументации того и другого подхода: *дедуктивный аргумент* используется тогда, когда Вам нужно добиться, чтобы собеседник (читатель) признал общее положение, чтобы затем заставить его принять частное следствие, служащее предметом спора. А *индуктивный аргумент* используется, когда предметом спора служит общее положение. Полюемисту в этом случае следует добиться согласия собеседника с рядом частных положений, чтобы заставить его позднее принять общее положение, которому они служили основанием.

Противопоставление общего и частного как таковые в некоторых группах нуждаются в предварительном уточнении и практике нахождения. Осознанный выбор логической линии также требует определенного времени. В материале диссертации иностранного аспиранта или вокруг проблемы вычлняются спорные вопросы, и на занятии разыгрываются диалоги и полилоги сторонников/противников концепции. В названном учебном пособии приводятся списки: 1) типичных неправильностей в дедуктивном доказательстве; 2) типичных неправильностей в индуктивном доказательстве. Учащиеся выполняют также задания на нахождение: а) противоречий в предлагаемой информации; б) ошибок в логике рассуждения. Их вниманию предоставляются фрагменты как научного текста, так и текста рекламы, содержащие противоречия и логические несоответствия. Особый момент практики – подведение к выводу и формулировка последнего. Учащимся даются соответствующие языковые клише.

Аудиокурс включает записи фрагментов реальных учебных лекций, читаемых лучшими лекторами филологического факультета МГУ в настоящее время, и в учебном материале есть разнообразные задания на восстановление логики рассуждения лектора, на апперцепцию, на реконструкцию композиции лекции, на планирование продолжения данного рассуждения. Есть также интерактивные задания: слушатель должен вступить в воображаемый диалог с лектором.

Учебный курс РКИ для аспирантов включает также применение логического аппарата в ходе научной полемики. Одной из задач авторов двух указанных пособий было способствовать воспитанию лидера научной дискуссии. Названные выше два учебных пособия основаны на компетентностном принципе обучения и расширенном списке интенций говорящего.

Авторы предусмотрели, например, ситуацию выступления в недоброжелательной аудитории, когда слышатся реплики неодобрения и возражения и ощущается некое недоверие присутствующих. Перед учащимся, выступающим в роли полемиста, ставятся следующие задачи: 1) не сбиваться с хода своего рассуждения, не реагировать на реплики; или 2) отвечать на реплики, вписывая свои ответы аудитории в ткань своего рассказа; и 3) расположить к себе аудиторию при помощи так называемых комплиментарных реплик (*Вы, конечно, понимаете, что... Как вам известно... Для присутствующих не секрет, что... и др.*).

В курсе дается представление об авторитарном и дипломатическом стиле ведения дискуссии [Там же: 128–131].

**Заклучение.** Следует отметить, что наш опыт свидетельствует о том, что, вопреки бытовавшему долгие годы мнению, инициация и развитие ассоциативного мышления, равно как и упрочение и совершенствование логики рассуждения иностранных учащихся в курсе русского языка как иностранного, возможны. Избранные кафедрой РКИ филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова и предложенные ныне широкой профессиональной аудитории методы подобной работы оказываются действенными, а их арсенал поддается расширению.

#### Библиография

Грекова О.К., Кузьминова Е.А. Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – М.: Флинта: Наука. 2016. – 295 с.

Грекова О.К., Кузьминова Е.А. Я слышу и понимаю. Учебное пособие по аудированию с CD MP3. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 518 с.

Государственные образовательные стандарты РФ. 1999. 2000/gct/msu/ru/0307/

Давлетова Я.А. Психологическое исследование особенностей понимания библейских текстов. Дис. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2012. /www.dissers.ru/ 13/07/15

Новиков А.И. Текст и контртекст: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики, 2003. – № 1. – С. 64–76.

Нормативные документы ТРКИ// gct.msu.ru/0307/

Пешкова Н.П. Психолингвистическая интерактивная модель понимания текста (на материале текстов различных типов). Вестник Томского государственного университета. Серия Филология, 2013. – № 5 (25). – С. 48–53.

Типовые тесты по русскому языку как иностранному. IV сертификационный уровень. Общее владение. – М.–СПб.: Златоуст, 2000. – 64 с.

**Формирование речевой культуры на занятиях по русскому языку как иностранному  
(на материале произведений сибирских писателей)**

Гришина Ольга Анатольевна

Красноярский государственный педагогический  
университет им. В.П. Астафьева, Россия  
660049, г. Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89  
кандидат филологических наук, доцент  
E-mail: grishina65@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлен анализ результатов занятий, направленных на формирование речевой культуры у иностранных студентов посредством ознакомления с текстами региональной литературы. Рассматриваемые тематические блоки посвящены личностям и творчеству сибирских писателей В.Г. Распутина, В.М. Шукшина и В.П. Астафьева.

**Ключевые слова:** методика РКИ, региональный аспект, коммуникативная компетенция, аудирование, чтение, говорение.

УДК 37

**Formation of speech culture during Russian as a foreign language classes  
(a case study of Siberian writers' works)**

Olga A. Grishina

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P.Astafyev, Russia  
660049 Krasnoyarsk, A. Lebedeva Str., 89  
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor  
E-mail: grishina65@mail.ru

**Abstract.** The article analyses the results of studies aimed at forming speech culture among foreign students with the help of regional literary texts. The selected thematic sections are dedicated to the personalities and work of the Siberian writers including V.G. Rasputin, V. M. Shukshin and V.P. Astafyev.

**Keywords:** methodology of teaching Russian as a foreign language, regional aspect, communicative competence, listening, reading, speaking.

UDC 37

**Введение.** В настоящее время ведущей компетенцией в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) является коммуникативная компетенция, которая направлена на то, чтобы не просто дать знание о языковой системе, а научить общаться на иностранном языке [Акишина, Каган 2002: 26]. Данная компетенция включает в себя ряд важнейших компетенций, которые направлены на достижения основной цели обучения РКИ – научить общаться.

Безусловно, для общения необходимо не только овладение языком, но и знание культурных и социальных особенностей страны изучаемого языка. За это отвечает лингвокультурологический аспект в преподавании РКИ, который позволяет на основе языкового материала знакомиться с культурой страны и осуществлять коммуникацию в соответствии с культурными традициями, этикетными правилами страны изучаемого языка.

В свете сказанного все более актуальной задачей становится формирование у студентов определенного уровня социокультурной компетенции, под которой понимается знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры. Следует заметить, что составляющие компоненты социокультурной компетенции – лингвострановедческий, социолингвистический, социально-психологический, культурологический – должны включать в себя еще и региональный компонент. Формируемые таким образом коммуникативная и социокультурная компетенции обеспечат достижение взаимопонимания между инокультурными коммуникантами в процессе их непосредственного или опосредованного общения на общем для них языке и позволят преодолеть возникающие в процессе общения межкультурные барьеры. Отсюда заключаем, что каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность обязана организовывать содержание высказывания в соответствии с этой картиной. И в этом проявляется специфически человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке [Журавкова, Зиновьева 1984: 98]. Таким образом, в рамках лингвокультурологического аспекта преподаватель РКИ должен помочь студенту приобщиться к иной картине мира, понять и принять образы, которые запечатлены в этой картине.

Одной из важных сторон постижения русского языка как иностранного, познания культурных традиций и обычаев русского народа является включение в программы обучения произведений русской литературы, а также знакомство с региональной литературой. Для иностранцев, живущих в сибирских

регионах и изучающих русский язык в вузах Сибири, безусловно, является актуальным и полезным чтением и изучением текстов сибирской тематики.

**Материалы и методы.** В качестве материалов для работы и анализа были отобраны следующие авторы и тексты:

- В.П. Астафьев («Последний поклон», «Царь-рыба», «Ода русскому огороду»);
- В.Г. Распутин («Уроки французского», «Прощание с Матерой», «Живи и помни»);
- В.М. Шукшин («Калина красная», «Печки-лавочки»);
- А.В. Вампилов («Старший сын», «Прощание в июле»).

Произведения избранных авторов насыщены специфичной для сибирского региона колоритикой как с точки зрения описания природы, культуры, истории, так и с точки зрения языка, поэтому изучение данных текстов, на наш взгляд, является целесообразным в группах иностранных студентов, изучающих русский язык на продвинутом уровне.

Методы, используемые в работе для формирования речевой культуры обучающихся, – когнитивный, аудиовизуальный, суггестопедический, коммуникативный.

**Обсуждение.** Ознакомление с творчеством сибирских писателей обусловлено важностью лингвокультурологического (в частности, регионального) аспекта при изучении русского языка как иностранного и является значимым фактором при формировании речевой культуры иностранных студентов. Как известно, литература представляет собой особый пласт любой культуры, а региональная литература отражает языковые, речевые, культурные и бытовые особенности определенной местности. Поэтому для иностранных студентов, обучающихся в Красноярском педагогическом университете им. В.П. Астафьева, был разработан спецкурс по регионоведению, включающий такие блоки, как «История Красноярского края», «Культура Сибири и Красноярского края» и «Литература Сибири».

В рамках блока «Литература Сибири» для работы с иностранными студентами были отобраны произведения сибирских и красноярских писателей, в частности – это произведения В.Г. Распутина («Уроки французского»), В.М. Шукшина («Калина красная», «Печки-лавочки») и В.П. Астафьева («Сон о белых горах»). Эти писатели внесли существенный вклад в развитие не только региональной, но и русской литературы в целом. Они известны на всей территории нашей страны, по их произведениям создано немалое количество экранизаций, что помогло нам создать комплекс упражнений по работе с видеофрагментами.

Каждая методическая разработка состоит из трех частей:

- 1) биографический блок (документальный фильм и система упражнений к нему);
- 2) творчество писателя (отрывок из произведения и система упражнений к нему);
- 3) экранизации (художественный фильм по произведению и система упражнений к нему).

Несмотря на сложность текстов и экранизаций с точки зрения языкового состава (с учетом адаптации текстов под определенный уровень владения русским языком иностранными студентами), апробация показала, что предложенный материал вызывает интерес у иностранных студентов, является полезным для пополнения лексического запаса, в частности – для ознакомления с диалектной и просторечной лексикой сибирского региона.

Так, например, живые эмоции и неподдельную заинтересованность вызвали занятия, посвященные творчеству В.Г. Распутина. Знакомство с биографией началось с документального фильма «Во глубине Сибири», снятого телеканалом «Культура» к юбилею писателя. Фильм показывает неразрывную связь В.Г. Распутина с родными местами и объясняет автобиографичность рассказа «Уроки французского», который, как было сказано, был предложен для ознакомления и прочтения иностранным студентам и на материале которого в дальнейшем выстраивалась работа с диалектной и просторечной лексикой, обсуждался культурно-исторический аспект, затрагивались нравственно-этические вопросы. После чтения отрывков из произведения и просмотра фрагментов экранизации стало понятно, что студентам близка история мальчика Вовки, поскольку многие из них сами в юном возрасте уехали от родителей учиться. Эти эмоции вызвали бурное обсуждение, что, в свою очередь, послужило стимулом для решения коммуникативных задач, поставленных преподавателем, способствовало развитию навыков говорения.

Студенты много нового узнали о быте и укладе жизни сибирской деревни, познакомились со словами и выражениями, которые можно услышать и в настоящее время не только в сельской местности, но и в городском просторечии: *коренастый, мазила, шустрый, нету, вякнуть, глазеть* и др. Кроме того, в притекстовых упражнениях даются задания на отработку навыка языковой догадки (понять значения слов и выражений из контекста, а затем использовать эти языковые единицы при составлении собственных предложений или диалогов), что очень важно при обучении иностранному языку. Также в качестве заданий предлагается проследить изменение оттенков значений и образование разных частей речи в словообразовательных парадигмах: *желтый – желтеть – пожелтеть, моргать – моргающий, глаза – глазенки, суетиться – суетливый* и т.д. Подобные задания позволяют расширить лексический запас, увидеть семантические возможности различных аффиксов, научиться самостоятельно моделировать слова.

Знакомство с личностью и творчеством В.М. Шукшина предлагается начать с просмотра фрагментов документального фильма «Василий Шукшин – самородок», поскольку данная картина хорошо отражает многогранность таланта этого человека: Шукшин-актер, Шукшин-режиссер, Шукшин-писатель. В фильме дается представление о непростой судьбе писателя, о творческих поисках, об отношениях к людям и к жизни.

Нельзя было при просмотре фильма не сделать акцент на том, что В.М. Шукшин стал основоположником актерской династии, которая и сейчас играет значительную роль в российском кинематографе.

Необходимо признать, что восприятие произведений и экранизаций, в которых В.М. Шукшин принимал участие и как актер, и как режиссер, оказалось трудным для иностранных студентов (работа проводилась на материале произведений «Калина красная» и «Печки-лавочки»), поэтому в дальнейшем рекомендуется проводить работу с произведениями Шукшина только в группах, владеющих русским языком на продвинутом уровне (II–IV сертификационный уровень). Как показали результаты апробации занятий, экранизация повести «Калина красная» вызвала затруднения, связанные с пониманием сюжетной линии, характеров героев, описанием ситуаций, прежде всего из-за наличия в речи персонажей большого количества жаргонной и арготической лексики, которая зачастую не зафиксирована в толковых словарях и, следовательно, может вызывать неадекватное восприятие. Поскольку киноповести (чем и является по жанровой принадлежности «Калина красная») создаются, прежде всего, для кинематографических целей, полный текст произведения не был предложен студентам для прочтения, работа начинается с просмотра кинофильма. Однако требуется проведение детальной предтекстовой работы, в которой необходимо разобрать со студентами ключевые слова, а также жаргонно-арготические лексические единицы, которые широко встречаются в речи персонажей.

Иначе обстоит дело при работе с экранизацией «Печки-лавочки» (полный текст также не предлагается для прочтения студентам). Следует отметить, что языковой материал, представленный в фильме «Печки-лавочки», был студентам более понятен, чем материал «Калины красной». Отсюда можно сделать вывод об использовании этих двух произведений при обучении разным уровням русского языка как иностранного: «Печки-лавочки» – первый сертификационный уровень, «Калина красная» – второй сертификационный уровень. Несмотря на сложность материала, невозможно обойти стороной личность В.М. Шукшина при обзоре творчества сибирских писателей, поскольку Шукшин оставил свой след не только в литературе, но и в кинематографе.

Занятия, посвященные жизни, творчеству В.П. Астафьева и его произведению «Сон о белых горах», также предлагается начать с просмотра отрывков из документального фильма «Виктор Астафьев – веселый солдат», так как во время просмотра студенты имеют возможность узнать о нелегкой судьбе писателя (его детство и годы войны). Непосредственно работу над рассказом «Сон о белых горах» предлагается начать с просмотра первых минут экранизации этого произведения (о том, как Аким приезжает в зимовье и находит в доме больную девушку) – «Таежной повести», чтобы вызвать интерес у студентов. Несмотря на то, что в этом отрывке действие происходит безмолвно, без слов, при апробации было замечено, что именно такая последовательность работы над текстом оправдывает себя: обучаемые с большим интересом и готовностью переходят к прочтению непростого (хотя и адаптированного) отрывка из произведения. Заинтересованные студенты живо обсуждают судьбы действующих лиц и их взаимоотношения в той нестандартной жизненной ситуации, в которую попали герои, пытаются представить, как бы они сами поступили на их месте.

При работе с языковым материалом предлагаются упражнения на семантизацию (догадаться о значениях из контекста), на восстановление словообразовательных парадигм:

а) найдите в тексте следующие слова: *выпотрошив, присолить, начистив, картофелина, вытянувшись, вычесать, приговаривая;*

б) попробуйте понять их значение из контекста, обсудите это с группой и преподавателем;

в) догадайтесь, от каких слов произошли вышеперечисленные лексические единицы, запишите эти слова;

г) подберите слова других частей речи, но с этим же корнем.

Безусловно, работа с произведениями сибирских писателей и их экранизациями в иностранной аудитории важна. Это доказала апробация методических разработок. Помимо работы с языковым материалом во многих его аспектах (семантизация лексем и фразеологизмов, употребление их в речи, упражнения на словообразование, грамматические задания), студенты знакомятся с традициями, культурными особенностями, отличительными чертами характера сибиряков. Все это направлено на отработку трех основных видов речевой деятельности: говорение, аудирование и чтение.

**Заключение.** Содержание текстов региональной тематики и видеосюжетов, включающих региональный компонент, введение актуальной лексики и закрепление фактического материала направлены на формирование речевой культуры иностранных студентов, на развитие коммуникативной компетенции, т.к. в основе своей затрагивают лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка как иностранного. Изучение произведений сибирских писателей позволяет иностранным студентам приблизиться к историческому и культурному наследию России, способствует пониманию русской литературы и культуры, расширяет кругозор, активизирует самостоятельность мышления, формирует навыки и умения, необходимые для успешной межкультурной коммуникации в условиях обучения и проживания в Сибири.

#### Библиография

Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002. – 256 с.

Журавкова Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). – М., 1984. – 216 с.

## Игровые технологии в обучении профессионально ориентированному русскому языку в вузе

<sup>1</sup>Густелева Ольга Алексеевна  
<sup>2</sup>Мирзоева Лейла Юрьевна

<sup>1</sup>Филиал НАЧОУ ВО «Современная гуманитарная академия», Россия  
109029, Москва, ул. Нижегородская, 32/4  
организатор учебных тренингов, преподаватель русского языка и культуры речи  
E-mail: Olg.koronetskaya@yandex.ru

<sup>2</sup>Университет им. Сулеймана Демиреля, Казахстан  
доктор филологических наук, ассоциированный профессор  
Казахстан, Алматы, 8 линия, 123-28.  
E-mail: Olg.koronetskaya@yandex.ru

**Аннотация.** В данной статье излагаются принципы использования игровых технологий в процессе преподавания русского языка для профессиональных целей в вузе; приводится материал, отражающий лично-центрированный характер и творческий потенциал анализируемой методики.

**Ключевые слова:** игровые технологии, креативность, высшая школа, активизация, лично-центрированный подход.

УДК 37

## Game techniques in teaching Russian for specific professional purposes at university level

<sup>1</sup>Olga A. Gusteleva  
<sup>2</sup>Leila Y. Mirzoyeva

<sup>1</sup>Branch of "Modern Humanistic Academy", Russia  
109029 Moscow, Nizhegorodskaya Str., 32/4  
Training sessions organizer, teacher of Russian language and culture of speech  
E-mail: Olg.koronetskaya@yandex.ru

<sup>2</sup>Suleyman Demirel University, Kazakhstan  
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor  
Kazakhstan, Almaty, 8 Linia, 123-28.  
E-mail: Olg.koronetskaya@yandex.ru

**Abstract.** The article outlines the principles of applying didactic games in the course of teaching Russian for specific professional purposes at the university level, illustrates them with the material reflecting personality-centered character and creative potential of the suggested methodology.

**Keywords:** game technique, creativity, higher school, activization, personality-centered approach.

UDC 37

**Введение.** Значение педагогической игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде. Игру как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях, однако в высшей школе она применяется гораздо реже. Возможно, ее использованию на этом этапе обучения препятствует сложившаяся система стереотипов; как правило, в вузах популярны в основном деловые игры типа case-study. По нашему мнению, игровые технологии во всем их разнообразии вполне применимы и к обучению русскому языку в вузе, т.к. многие исследователи, в частности, Г.К. Селевко, относят их к числу педагогических технологий на основе активизации и интенсификации деятельности обучаемых [Селевко 1998].

В целом, в современной высшей школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элемент более общей технологии;
- в качестве урока или его части (введение, контроль);
- в качестве элемента внеаудиторной работы по популяризации читаемого курса.

**Материалы и методы.** Курс русского языка как дисциплина, преподаваемая на русском отделении казахстанских университетов, ставит своей целью как выработку коммуникативной компетенции студентов, так и освоение ими ряда правил и норм, в число которых входит орфографическая и пунктуационная грамотность, умение воссоздавать содержание текстов различной тематики не только в ходе устного общения, но и на письме, умение продуцировать тексты различной стилистической принадлежности. В ходе изучения данной дисциплины студенты

- получают теоретические знания о правилах и нормах русского языка;
- реализуют данные знания в ходе выполнения набора заданий;
- используют полученные навыки в ходе осуществления коммуникации в устной и письменной форме.

По нашему мнению, данные цели могут быть достигнуты в полной мере при использовании игровых, творческих методик (акцентируем внимание на том, что игра может быть применена и при изучении достаточно сложных теоретических понятий).

Для того чтобы оценить возможность применения данных технологий в целях популяризации русского языка и литературы, а также развития креативности студентов как в рамках учебной деятельности, так и во внеаудиторной работе, представляется необходимым рассмотреть само понятие «игровые педагогические технологии». Оно включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Как указывают, отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по следующим основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение педагогического задания связывается с игровым результатом.

**Обсуждение.** Игровые формы обучения дают возможность использовать различные способы *мотивации*. Так, обучаемые, совместно решая задачи, участвуя в игре, помимо освоения каких-либо речевых образцов на русском языке, постигают особенности общения, учатся учитывать мнение товарищей. При решении коллективных задач используются разные возможности учащихся; дети в практической деятельности на опыте осознают полезность и быстро соображающих, и тщательно работающих, и осмотрительных, и рискованных товарищей. Таким образом, приходит осознание личностной ценности каждого участника игры и, если говорить шире, каждого учащегося, а затем – и каждого человека. Совместные эмоциональные переживания во время игры способствуют и укреплению межличностных отношений. Познавательные мотивы игры заключаются, во-первых, в том, что каждая игра имеет близкий результат, стимулирует учащихся к достижению цели. В игре ученики изначально равны, нет ни отличников, ни троечников, есть исполнители тех или иных ролей. Результат зависит только от «игрока», уровня его подготовленности, способностей, выдержки, умений, характера. Обезличенный процесс обучения в игре приобретает личностные значения, так как учащиеся «примеряют» социальные маски, погружаются в историческую обстановку и ощущают себя частью изучаемого процесса. В игре есть успех, но нет ощутимых, бьющих по самолюбию неудач. Неудача воспринимается не как личное поражение, а как фактор, стимулирующий познавательную деятельность, желание «взять реванш».

В процессе преподавания русского языка в вузе с использованием игровых технологий необходимо использовать цели нескольких уровней, взаимосвязанных друг с другом, в число которых входит:

- получение удовольствия от самого процесса игры. В этой цели отражена установка, определяющая готовность учащегося к любой активности, если она приносит радость;
- функциональная цель, связанная с выполнением правил игры, разыгрыванием сюжетов, ролей;
- цель, связанная с воплощением творческих задач игры – разгадать, распутать, добиться результата и пр.

В нашей практике, как в процессе преподавания русского языка в рамках установленного Рабочим учебным планом объема, так и в ходе внеаудиторной деятельности наиболее часто использовалась такая форма игры, как соревнование по типу КВН (иные формы игры будут упомянуты нами ниже). К числу ее достоинств можно отнести следующие характеристики: это современная образовательная технология, построенная

- на деятельностной основе,
- на концептуальной основе,

- на проблемной основе,
- на личностно-смысловой основе,
- на диалоговой основе,
- на ситуативной основе.

Все эти элементы способствуют как активному включению студентов в учебный процесс, так и активизации внеаудиторной работы. К числу таких форм внеаудиторной работы относится, в частности, ставшее традиционным для университетов Республики Казахстан проведение Недели языков народов Казахстана. Именно в рамках этого мероприятия использование игр по типу КВН является наиболее продуктивной формой популяризации русского языка наряду с одновременным развитием фоновых знаний студентов (что также можно считать одной из главных проблем современной образовательной системы). В материалах, которые применяются в ходе КВН, нами выдерживался принцип возрастающей сложности, что также способствовало логическому структурированию игры и позволяло выстраивать взаимодействие между членами команды по принципу возрастания вовлеченности в процесс игры. К числу безусловных достоинств игры следует отнести и то, что в ней отсутствует элемент принуждения, а также стрессовый элемент, неизбежно сопровождающий любую проверку знаний, умений и навыков.

Выше уже говорилось о разнообразии и богатстве форм педагогической игры. Отметим, что использование игр типа «эстафета», «конкурс» (в том числе – конкурс на исправление ошибок, так называемый конкурс «Корректор») позволяет вовлечь в процесс работы всех студентов и в то же время дает возможность избежать прямого указания на конкретные ошибки конкретного студента. Таким образом, персонализированное начало сочетается в игровых технологиях с кажущейся «анонимностью», что позволяет студентам обрести необходимый опыт самокоррекции.

В качестве примера заданий для эстафеты приведем игровые упражнения, использовавшиеся нами в ходе практического занятия по теме «Имя числительное. Лексико-грамматические разряды и категории»:

1. Выберите из предложенных групп числительные.

- 1) тройка, троичник, три, трижды, третий, троится, третичный;
- 2) восьмеричный, восьмерка, восьмеро, восьмой;
- 3) десятка, десятичный, десяток, десятый и т.д.

Количество заданий подбирается нами таким образом, чтобы каждый член команды мог совершить выбор, т.е. сколько членов команды, столько и групп, содержащих числительные.

2. Выберите числительные. Запишите порядковые и количественные числительные в таблицу:

Порядковые числительные	Количественные числительные

Четыре, девятка, четырежды, четвертый, сто, сотня, сотый, девяносто, девятый, десятка, тринадцатый, четверка.

Эстафета может включать в себя и задания, ориентированные на грамматико-стилистические аспекты, ср.:

1. Запишите числительные словами, поставив существительные в нужной форме.

2 (стол), 5 (окно), 7 (дневник), 15 (черешня), 21 (миллион), 58 (село), 96 (деревня).

2. Просклоняйте числительные 342, 1296, 135. В процессе выполнения этого задания каждому из участников необходимо записать одну из падежных форм числительных (роль преподавателя здесь может заключаться в том, чтобы регулировать данный процесс, т.е. по возможности исключить запись одной и той же формы одним и тем же студентом).

3. Распределите данные числительные по колонкам таблицы:

Простые	Сложные	Составные

Двенадцать, пятьсот семьдесят два, три, сорок, пятьдесят один, тридцать пятый, восемнадцатый, сто четыре, четыреста, девятьсот восемнадцать, трехсотый, двадцать девять, четырнадцать и т.д.

В ходе конкурса «Корректор» командам предлагается аутентичный текст (источником, как правило, служат интернет-ресурсы, содержащие значительное количество отрицательного языкового материала). Конечно, конкурс такого рода, как правило, не может быть привязан к конкретной теме (т.к. стилистические ошибки, содержащиеся в аутентичном тексте, обычно характеризуются разноплановостью); он может быть использован в ходе обобщающих занятий по стилистике русского языка. Ср.:

*Иногда хочется спрятаться, забиться в угол, чтобы не выполнять многообразных сложных ложных трюков общения, обмениваясь взглядами, жестами, вольной или невольной мимикой, пользуясь ненадежными инструментами взаимообмена – да, именно так, обмена. Все в круговороте взаимодействий подчинено и служит некому никем несформулированному, но отчего-то*

*прижившемся, всеобщему правилу ставшему законом – законом взаимобмена, который из-за безразличия (неумения различать, разбираться в многообразии) и небрежности (не бережного отношения к многообразию) легко переходит в категорию самообмана и взаимобмана. Уже очень много лет люди пытаются разобраться в многообразии с пользой для себя – обозначают и фиксируют значительное, открывают и пишут законы – чтобы избежать заблуждений, войн и отмищений, но при этом создают и накапливают горы многообразнейшего мусора.* [http://www.proza.ru/2013/08/04/1267]

В ходе *первого этапа* конкурса команды просто выявляют ошибки, допущенные автором (правильность на этом этапе может быть определена с помощью самопроверки); *второй этап* – предложение различных способов исправления ошибок – предполагает вариативность решений, проявляющуюся как в ходе совместной работы членов команды, так и в ходе сопоставления результатов, полученных командами-соперниками.

Хотелось бы подчеркнуть, что игровые технологии позволяют поднять познавательный интерес студентов не только в ходе обучения практическим навыкам в сфере владения русским языком, но и в процессе преподавания теоретических аспектов, в частности, курса «Современный русский литературный язык». В качестве примера приведем игру, использованную нами при изучении темы «Односоставные предложения: особенности семантики и структуры». Следует отметить, что при формировании профессиональной компетенции будущих переводчиков/преподавателей иностранного языка (а данный курс включен в учебный план данных специальностей) немаловажным фактором является отсутствие точных аналогов данных структур, например, в английском языке, наиболее популярном на сегодняшний день в Казахстане как в сфере переводческой деятельности, так и в сфере обучения иностранным языкам. Поэтому и будущий переводчик, и будущий преподаватель должны уметь учитывать потенциал данных конструкций и использовать их в процессе воссоздания текстов в переводе. Подчеркнем также, что использование соревнования по типу КВН позволяет передать преподавателю роль арбитра, предоставить студентам возможность само- и взаимопроверки, что также служит целям улучшения атмосферы в учебной группе, и, с другой стороны, – помогает в сложном процессе популяризации русского языка как в аспекте практики, так и в аспекте теории. При подготовке игровых заданий, приводимых ниже, нами были использованы материалы пособия А.А. Камыниной, К.И. Мишиной и др. «Лабораторные работы по русскому языку» [Камынина и др. 1984]

Начало игры характеризуется достаточно обобщенным вопросом, охватывающим специфику данного типа синтаксических конструкций: *Докажите, что включение подлежащих в данные предложения нецелесообразно. Определите формы глаголов-сказуемых.* В качестве материала для работы в данном случае взяты предложения определительно-личного типа, ср.:

1. Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, этот клад, это достояние, переданное нам нашими предками.
2. Давайте восклицать, друг другом восхищаться.
3. Не будем придавать значения злословью.
4. Как есть, все принимаю.
5. Готов идти по выбитым следам.

На следующем этапе студентам предлагается достаточно традиционная задача: выявить односоставные предложения (*Где односоставные предложения?*); в то же время эмоциональный фон и активность резко поднимаются за счет сотрудничества в ходе решения задачи и временного лимита (не более 1 минуты):

1. *Всех жителей королевства пригласили во дворец на ежегодный бал.*
2. *Все незамужние девушки начали готовиться к балу.*
3. *Платьев понашили! Туфельки понакупили!*
4. *В общем, кучу денег потратили.*
5. *Но ведь не станешь красавицей в одночасье!*
6. *Прогодали барышни, не смогли получить принца в женихи.*

«Нейтральность» преподавателя, ведущего игру, обеспечивается предоставлением «ключа»: таким образом, студенты могут осуществить само- и взаимопроверку; преподаватель же, как указывалось выше, будет играть роль арбитра и – при необходимости – консультанта.

На следующем этапе дается творческое задание, предполагающее формулировку предложений и определение типа (лаконичная формулировка в ходе игры – *закончите предложения; тип –?*):

- *По радио сообщили...*
- *В газетах пишут...*
- *Говорят...*
- *Отдают в чужие руки...*
- *На собрании утвердили...*

На наш взгляд, большим креативным потенциалом обладают задания на преобразования; помимо этого, задания такого рода дают возможность вариативных решений и использования богатства синтаксических структур русского языка, что свидетельствует о высокой степени владения его

ресурсами и, в свою очередь, – о сформированности компетенции специалистов: *подберите соотносительные двусоставные предложения.*

Далее, т.к. игра строится по принципу нарастающей сложности, нами применяются такие задания, как: *составьте предложения по данным формам, определите их тип:*

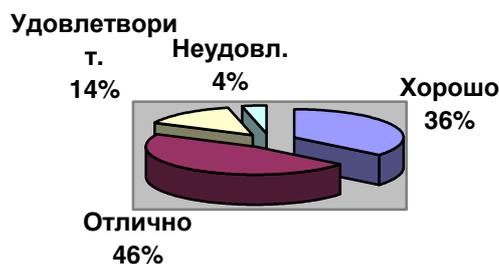
- *Глагол 3 лица единственного числа.*
- *Слово категории состояния + инфинитив.*
- *Глагол условного наклонения множественного числа.*
- *Глагол 3 лица множественного числа.*
- *Существительное в именительном падеже + частица ВОТ.*
- *Глагол 2 лица единственного числа настоящего/будущего времени.*

На завершающем этапе мы даем семантические характеристики предложений, на основании которых команды составляют их и определяют их тип (при этом также действует временной лимит, позволяющий обеспечить логичность и четкость структуры занятия). Ср.:

- *Действие не имеет деятеля и реально в настоящем.*
- *Действие не имеет деятеля и нереально.*
- *Предложение побуждает участника диалога к действию.*
- *Предложение побуждает лицо, не участвующее в диалоге, к действию.*
- *Действие говорящего реально в будущем.*

**Заключение.** Отметим, что, так как игра является не столько предметно-центрированной, сколько лично-центрированной технологией, при участии в ней студент обретает главное – самого себя как творческую, активную личность с высоким уровнем развитости компетенций в профессиональной сфере и развитым навыком принятия решений.

Об эффективности такой методики свидетельствует и отношение студентов к применению игровых технологий в ходе учебных занятий и в ходе внеаудиторной работы, представленное нами на диаграмме (см. ниже). Нами было опрошено 120 студентов, изучающих русский язык как общепрофессиональный компонент специальности; опрос отразил следующую картину:



Как видно из диаграммы, 46% студентов оценили применение игровых технологий на «отлично», 36% дали оценку «хорошо», 14% оценили использование данных технологий на «удовлетворительно», и только 4% не были удовлетворены использованием игры.

#### Библиография

Камынина А.А., Мишина К.И., Николенко Л.В., Радзиховская В.К., Самойлова И.Д. Лабораторные работы по русскому языку. Под ред. проф. Л.Ю. Максимова. – М.: Просвещение, 1984.

Кукушин В.С. Современные педагогические технологии в начальной школе. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.

Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. – Алматы, 2005.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.

Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.

#### Источники и принятые сокращения

[<http://www.proza.ru/2013/08/04/1267>]

## Играем в «Что? Где? Когда?» на занятиях по русскому языку

Дяловская Наталья Георгиевна

Русско-немецкое общество «Вдохновение» в Саксонии, Германия  
04317 Leipzig Oswaldstraße, 5  
кандидат филологических наук, доцент, член СП России  
E-mail: baby1390@yandex.ru

**Аннотация.** Статья содержит сведения о применении метода игры в процессе преподавания курса «Современный русский язык» в вузе и старших классах гимназии и школы с целью воспитания профессионально компетентной личности будущего специалиста XXI века. Материал основывается на опыте автора, подробно описано применение игровых элементов на практике.

**Ключевые слова:** игра, преподавание русского языка, «Что? Где? Когда?», дискурсивный процесс, языковая личность, лингвориторическая компетенция.

УДК 81

## Playing "What? Where? When?" at Russian language classes

Natalia G. Dyalovskaya

Russian-German Society "Inspiration", Saxony, Germany  
04317 Leipzig, Oswald Str. 5  
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor  
Member of Russian Federation Writers' Union  
E-mail: baby1390@yandex.ru

**Abstract.** This article gives an account of applying a game as a method of teaching the course of the modern Russian language in higher school, at the senior levels of gymnasiums and schools so as to educate a professionally competent specialist of the 21<sup>st</sup> century. The article is based on the author's experience and outlines its practical application.

**Keywords:** game, teaching the Russian language, "What? Where? When?" game, discursive process, linguistic personality, linguistic rhetorical competence.

UDC 81

**Введение.** В современном мире огромную роль играет лингвориторическая компетентность языковой личности нового века. Перед преподавателями вузов стоит нелегкая задача подготовки высокообразованного, современного, открытого инновациям молодого специалиста. Проработав в вузе более 20 лет (сейчас это Приднестровский государственный университет – ПГУ) на филологическом и педагогическом факультетах, более пяти лет читая в старших классах Тираспольской гуманитарно-математической гимназии спецкурс «Трудные вопросы синтаксиса», много лет проводя занятия на курсах повышения квалификации учителей русского языка и литературы в молдавской школе, мы ежегодно использовали в практической работе игровые элементы. Игра, по моему мнению, должна составлять неотъемлемую часть процесса преподавания русского языка, ибо именно в ней проявляются важнейшие стороны процесса обучения: от активизации познавательной деятельности до укрепления межличностных отношений и активизации устного дискурсивного процесса. За многолетнюю практику нами были выработаны основные правила проведения «Что? Где? Когда?», за основу которых были взяты игры знатоков на Центральном ТВ СССР.

**Материалы и методы.** Наш опыт сложился в ПГУ на практических занятиях по курсу «Современный русский язык» [Дяловская 1979] на основе обширных научно-практических наработок. Используется метод описания.

**Обсуждение.** Рассмотрим особенности проведения занятий с применением игровых элементов.

**Оборудование:** магнитофонная запись песни «Богатырская сила» (слова Н. Добронравова, музыка А. Пахмутовой), запись лошадиного ржания, детская юла, на которую крепится вырезанная из твердого пластика стрелка, набор конвертов с заданиями различной степени сложности (их количество может колебаться от 16-18 до 36), скрипичный ключ и лира, вырезанные из плексигласа, мел, доска, секундомер.

**Время игры:** обычно это институтская «пара» (или сдвоенный урок).

**Ход занятия.** Преподаватель включает магнитофон, звучит песня. Студенты делятся на две команды, которые формируются стихийно, на основе двух рядов столов в аудитории. Игроков должно быть примерно одинаковое количество. (Правда, существуют и исключения: однажды в гимназии класс поделился на 2 команды: шестеро молодых людей против 20 девушек. Победили юноши.) Каждая команда выбирает себе название (от «Ромашки» и «Солнышка» до «Терминаторов» и «Лодырей и бездельников»),

которое сообщает преподавателю мгновенно избранный капитан. Преподаватель делит доску на три части, в двух частях сверху записывает названия команд, в третьей фиксируются баллы преподавателю, если не будет ответа на заданный вопрос. Педагог ставит на стол юлу и вокруг нее быстро раскладывает конверты с вопросами (конверты должны быть одинаковыми и не подписанными). Секундомер на ленточке удобно повесить на шею: так легче следить за временем, отведенным на выполнение задания.

Объявляется тема игры (обычно она касается только что пройденного материала, состоится в последнее практическое занятие). Звучит конское ржание (магнитофонная запись), преподаватель крутит волчок, из конверта, указанного стрелкой, вынимается и читается вслух (преподавателем или капитаном) листок с заданием. Готовят ответ сразу две команды, потому что в случае неверного ответа или отсутствия его право отвечать переходит к команде-сопернице. Если же и она затрудняется с ответом или отвечает неверно, право на верное слово предоставляется судьей (преподавателю).

Снова звучит ржание, крутится волчок, вторая команда отвечает на указанный стрелкой вопрос. Вопросов должно быть четное количество. Если команда отвечает правильно, но неполно, она зарабатывает половину балла, и право заработать вторую половину предоставляется команде-сопернице. Если вопрос был задан первой команде, а ответ перешел ко второй, все равно на следующий вопрос отвечает вторая команда, ибо каждая из них имеет право ответа на равное количество вопросов. Если стрелка указывает на скрипичный ключ, объявляется музыкальная пауза, звучит одна из песен, предложенных преподавателем (например, песни бардов: В. Высоцкого, А. Галича, Б. Окуджавы, А. Дольского, Ж. Бичевской и др.). Если стрелка указывает на лиру, в исполнении судьи студенты слушают небольшое стихотворение.

Обдумывание ответа происходит в течение одной минуты, за этим следит судья. По прошествии 50 секунд он объявляет: «Десять секунд», чтобы предупредить игроков о том, что время на исходе. Если команда отвечает без подготовки, ей дается запасная минута, которая может быть взята при обсуждении ответа на другой вопрос. Обычно мы переставали включать «лошадиное ржание» после трех-четырёх ответов, волчок вертелся без звукового сопровождения. В конце игры судья может объявить блиц. Если команды согласны, то отвечают без обдумывания. В остальном все так же, как при обычном темпе игры. В финале подсчитываются баллы, результат записывается на доске, объявляется название команды-победительницы и имя ее капитана.

Победитель получает приз: хорошую книгу, сувенир, мягкую игрушку и т.п. Второй сувенир – утешительный приз проигравшей команде. В случае равного счета он также будет уместен (ничьей за 20 лет не было). Преподаватель должен иметь в запасе еще 10 конвертов с заданиями, так как в процессе игры может произойти непредвиденное. (Однажды команды одиннадцатого класса гимназии два урока играли блиц; было использовано четыре набора конвертов на разные темы.) После игры и поздравления победителей преподаватель подводит итоги, отмечает наиболее успешных игроков. Обычно такое занятие довольно точно показывает степень усвоения студентами и школьниками учебного материала, а все присутствующие получают большое удовольствие.

Вот образцы заданий.

*Лексика:* 1. Найдите доминанту синонимического ряда: башка, котелок, голова, черепок, кумпол. 2. «У мистера Хворроу – снова простуда, // У мистера Хиллоу – радикулит, // Супругам Недуглас по-прежнему худо, // У старого Чахли все тело болит» (Д. Ривз). На каком языке говорят крестьяне деревни Уныллоу? Почему Вы так решили? 3. Найдите «третье лишнее»: джемпер, джинсы, сарафан. 4. Собирает человек слова. Говорят, что, умирая, он сказал дочери: «Запиши, пожалуйста, словечко...» Создатель замечательного толкового словаря, это... 5. Решите пропорцию: мать : дочь = дядя : икс. 6. Кто придумал слово «робот»? 7. Вспомните не менее двух произведений, в состав названий которых входят антонимы. 8. Занять денег – это взять или дать взаймы? 9. «Мы завтра по грибы идем». – «Всколькером?» Слово «всколькером» – принадлежность диалекта. Сформулируйте этот вопрос, не нарушая норм современного русского литературного языка. 10. Америку открыл Христофор Колумб. Почему же она Америка, а не Колумбика?

*Фразеология:* 1. Составьте два предложения, в которых бы выражение «играть первую скрипку» употреблялось: а) в прямом смысле; б) в переносном смысле. 2. Дайте русский эквивалент восточной пословицы: «Когда хвост верблюда дорастет до земли». 3. Подберите к следующим словосочетаниям фразеологизмы-синонимы: очень бледный, быстро бежать. 4. Кто из писателей стал автором фразеологизма «всем смертям назло»? 5. Кто автор крылатого выражения «на деревню дедушке»? 6. Оно не обсыхает на губах молодых и неопытных. За ним уходят пули плохих стрелков. Что это? 7. Вспомните фразеологизм, которым заканчивается 4-я строка отрывка из «Евгения Онегина» А.С. Пушкина: «”Зачем вечер так рано скрылись?” // Был первый Оленькин вопрос. // Все чувства в Ленском помутились, // и молча он...» 8. По каким пословицам созданы газетные заголовки «Куй медали, пока горячи», «В Англии хорошо, а дома лучше»? 9. Какого цвета скука? 10. В поэме А. Твардовского «За далью – даль» есть такие строки: «И все, от корки и до корки, // Что в книгу вписано вчера, // Все с нами – в силу поговорки // Насчет пера и топора...». Какую русскую поговорку имел в виду автор? В чем ее смысл?

*Фонетика:* 1. Прочитайте транскрипцию (по выбору педагога). 2. Решите пропорцию. В : Ф = Д : икс. Что должно быть на месте икса и почему? 3. Чем замечательна фраза: «Фока, хочешь поестъ щец?»? 4.

Одинаково или по-разному произносятся слова: бачок – бочок, полоскал – поласкал, старожил – сторожил? Есть ли разница в значении? 5. Что такое фонема? 6. Назовите сегментные и суперсегментные единицы. 7. Есть ли в этих словах ассимиляция по мягкости? (Два слова по выбору преподавателя, за каждый верный ответ – 0,5 балла.) 8. Какой фонетический процесс происходит на конце звучащего слова? (Слова – по выбору преподавателя.) 9. Что такое фонетика? 10. Назовите фамилии ученых, занимавшихся проблемами русской фонетики.

*Орфоэпия, графика, орфография:* 1. Назовите буквы, которыми различаются слова: майка – гайка – лайка – чайка. 2. В стихотворении С. Погореловского говорится: «Ну и лодырь! Досадил // Он Диван Диванычу, // И пружину в бок всадил // Тот Иван Иванычу». Почему Диван Диваныч написано с большой буквы? 3. Произнесите две скороговорки. 4. «Вася читал доклад и при этом веселил ребят яркими орфографическими ошибками». Это возможно? 5. Вася написал: «Спинжак. Транвай. Портфиль. Полуклиника». Это орфографические или языковые ошибки? 6. Назовите подряд все буквы алфавита. 7. Исправьте ошибки: галлеррея, терраса, компановать, каррьерра, константировать. 8. В стихотворении «Быль-небылица» С. Маршак писал: «На белых ведрах вдоль бортов, // На каждой их семерке, // Была фамилия Багров – // По букве на ведрке». В нем говорится о жизни людей до 1917 года. Не ошибся ли поэт? Ведь в фамилии Багров шесть букв. 9. В каких словах встречаются подряд три буквы Е? 10. Назовите коротышек – жителей Цветочного города, в именах которых есть буква Й.

*Словообразование:* 1. Дайте морфемный анализ слов: недоигравшийся, птицефабрика. (За каждый верный ответ – 0,5 балла.) 2. Найдите «третье лишнее» и обоснуйте свой выбор: мирить, мир, замирать. 3. Как образовались слова: голубой, оранжевый, лиловый, коричневый? (За каждый верный ответ – 0,25 балла.) 4. Стол – столик, зонт – зонтик. Одинаковы ли способы словообразования? 5. Как возникло слово «самбо»? 6. В стихотворении Л. Татьянической читаем: «Тоненькая девичья фигурка, // Грустных глаз застенчивый прищур. // Нелегко одной тебе, Снегурка. // Скоро ли найдет тебя Снегур?» Найдите авторский неологизм и объясните способ словообразования. 7. Из греческого языка к нам пришла такая частичка слова, как «грамм(ат)», что значит «буква», «запись». Приведите примеры производных слов. 8. Доярка – дояр. Свинарка – ..? Телятница – ..? Птичница – ..? Балерина – ..? (За каждый верный ответ – 0,25 балла.) 9. Назовите не менее трех имен собственных, перешедших в нарицательные. 10. Есть ли слова без окончаний?

*Морфология:* 1. К какой части речи относится слово «апчхи»? Что оно обозначает? 2. «В соревнованиях в беге на длинные дистанции победили Горбан, Вартик и Иванченко. Все трое вошли в состав сборной». Эти спортсмены – мужчины или женщины? 3. Вспомните заглавия произведений, в состав названий которых входят имена собственные. 4. Как правильно сказать? Пять пар чулков/чулок. У меня нет сапог/сапогов. Не люблю немодных брюк/брюков. Куда-то пропала пара носков/носок. (За каждый верный ответ – 0,25 балла.) 5. Найдите «третье лишнее»: рубеж, падеж, беж. 6. «Дай мне, пожалуйста, тетрадку». – «На». Какая часть речи в этом примере «на»? 7. Как правильно: жираф или жирафа? Клавиш или клавиша? Туфель или туфля? Плацкарт или плацкарта? (За каждый верный ответ – 0,25 балла.) 8. Вася написал на доске прописью: «Сто сорок и сто сорок будет двести сорок». Прав ли он? 9. Какого рода существительные, созданные Льюисом Кэрроллом: драколов, зелинья, зельюк, мумзик, Бармаглот? 10. Найдите «третье лишнее»: шампунь, картофель, мозоль.

*Синтаксис и пунктуация:* 1. Дайте синтаксическую характеристику крика Золотого Петушка. 2. Найдите подлежащее первого предложения «Сказки о царе Салтане» А.С. Пушкина. 3. «Сестра Евгения уехала работать в сельскую школу». Какими членами предложения являются слова «Евгения» и «сестра»? Это имя мужчины или женщины? 4. Вспомните заглавия произведений, которые построены по модели простого двусоставного предложения. 5. Узнайте произведение по его началу: «Последний день перед Рождеством прошел». Какой член предложения «перед Рождеством»? 6. Узнайте произведение по его финалу: «Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!» Назовите тип придаточной части. 7. «Прозвучало над ясной рекою, // Прозвенело в померкшем лугу, // Прокатилось над рощей немою, // Засветилось на том берегу» (А. Фет). Простое или сложное это предложение? 8. У Ф.И. Тютчева есть стихотворение, посвященное России. Оно стало хрестоматийным. Найдите инфинитивы и определите их синтаксические функции. 9. Дайте синтаксический анализ предложения: «И если по дороге мы умрем, // Свою смертью разрывая доты, // То пусть нас похоронят на высотах, // Которые мы все-таки берем» (М. Лвов). 10. Дайте синтаксический анализ многокомпонентной конструкции, начертите схему: «Спой мне песню, как синица // Тихо за морем жила, // Спой мне песню, как девица // За водой поутру шла» (А.С. Пушкин). 11. Назовите все знаки препинания. 12. Назовите парные знаки препинания. 13. Какой пунктуационный знак может стоять в начале предложения в русском языке?

**Заключение.** Игра на занятиях по курсу «Современный русский язык» является необходимым и уместным методом обучения и формирования профессионально-личностных качеств студента (школьника), а также его устного дискурса.

#### Библиография

Дяловская Н.Г. Играем в «Что? Где? Когда?» на занятиях по русскому языку. Методическое пособие для филологов. – Тирасполь, 1997. – 132 с.

## Педагогический и академический дискурс: проблема преемственности

Ерохина Елена Ленвладовна

Московский педагогический государственный университет, Россия  
119991, Москва, ул. Малая Пироговская, дом 1, строение 1  
доктор педагогических наук, доцент  
E-mail: lenusha@rambler.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается коммуникативный разрыв, наблюдаемый при адаптации первокурсников к обучению в университете. Приводятся данные сопоставительного анализа дискурсивных признаков педагогического и академического дискурсов; выявляются причины неподготовленности современных школьников к условиям академического общения; предлагаются теоретические и практические пути преодоления этого разрыва, связанные с радикальным пересмотром философии и методологии образования в вузе.

**Ключевые слова:** педагогический дискурс, академический дискурс, коммуникативный разрыв, коммуникативное пространство вуза.

УДК 373

## Pedagogical and academic discourse: Problem of continuity

Elena L. Yerokhina

Moscow State Pedagogical University, Russia  
119991 Moscow, 1 Malaya Pirogovskaya Str., 1, Bld. 1  
Doctor of Sciences (Pedagogics), Associate Professor  
E-mail: lenusha@rambler.ru

**Abstract.** The article discusses the communicative gap observed when first-year students are adjusting to the University studies. The author gives data of comparative analysis of characteristics pertaining to pedagogical and academic discourses as well as unravels the causes of students' non-readiness for academic studies. The paper also proposes theoretical and practical ways to overcome this gap which involves a radical revision of higher education philosophy and methodology.

**Keywords:** pedagogical discourse, academic discourse, communicative gap, communicative space of higher school.

UDC 373

**Введение.** Тема данной статьи раскрывает прикладные аспекты риторики, лингвокультурологии, педагогической риторики. Наблюдение за коммуникативным поведением студентов-первокурсников МПГУ, анализ их диагностических и текущих работ по разным образовательным дисциплинам позволяют сделать вывод об отсутствии в сегодняшнем образовательном пространстве преемственной связи между педагогическим и академическим дискурсами. Студенты испытывают затруднения в различных ситуациях устного и письменного академического общения, не владеют умением создавать тексты, относящиеся к жанрам академического дискурса, не способны анализировать собственное коммуникативное поведение в ситуации академического взаимодействия. Очевидно, что необходимо теоретически осмыслить это явление и разработать конкретные лингводидактические и риторические модели для преодоления указанного коммуникативного разрыва, для коммуникативной адаптации студентов в условиях нового для них дискурса.

**Материалы и методы.** Методологической основой исследования являются принципы риторической школы Т.А. Ладыженской – риторика «эффективного общения»; теоретические концепции педагогической риторики (В.И. Аннушкин, А.А. Волков, А.А. Ворожбитова, Н.А. Ипполитова, А.А. Леонтьев, А.К. Михальская, И.А. Стернин и др.); программные установки лингвориторической парадигмы, в частности, направленность на «антропоцентрический подход в гуманитаристике» [Ворожбитова, 2012: 182]. Кроме того, настоящая статья развивает научные идеи автора [Ерохина, 2014], актуализирующие коммуникативный аспект академической культуры в ситуации исследовательского обучения. Эмпирическим материалом исследования является корпус устных и письменных текстов студентов 1 курса, рассматриваемых в динамике их создания в течение первого года обучения в вузе. Применялись следующие методы исследования: изучение и сравнительный анализ психолого-педагогической, речеведческой, методической литературы; наблюдение с протоколированием; анализ продуктов текстопорождения.

**Обсуждение.** Отмеченный нами коммуникативный разрыв между педагогическим дискурсом, реализуемым в ситуации обучения в общеобразовательной организации, и академическим дискурсом в ситуации обучения в вузе объясняется рядом объективных и субъективных причин.

Объективно существуют различия этих двух институциональных дискурсов (на основе классификации В.И. Карасика).

Статусно-ролевые характеристики участников:

– педагогического дискурса – учитель-учитель, учитель-ученик, ученик-ученик;

– академического дискурса – «коллега» – «коллега» (ученый-исследователь, ученый-педагог, ученый-эксперт, ученый-популяризатор, начинающий ученый).

Прототипное место общения:

– педагогический дискурс – ДОУ, школа, колледж, вуз и т.д.;

– академический дискурс – зал заседаний, лаборатория, кафедра, библиотека.

Хронотоп:

– педагогический дискурс – «место, где учатся»;

– академический дискурс – «место, где занимаются наукой».

Коммуникативная цель:

– педагогический дискурс – социализация нового члена общества;

– академический дискурс – процесс вывода нового знания о мире, представленный в вербальной форме.

Ключевой концепт:

– педагогический дискурс – обучение;

– академический дискурс – новое знание о мире, истина.

Ценности:

– педагогический дискурс – овладение знаниями и умениями, постоянное совершенствование навыков, преобладание в передаче знаний и пр.;

– академический дискурс – получение новых знаний о мире, доказательство истинности, диалогичность науки в широком смысле слова и пр.

Жанровый репертуар:

– педагогический дискурс – беседа, учебная лекция, оценочная речь учителя, устный развернутый ответ, сочинение и пр.;

– академический дискурс – реферат, научный доклад, научная рецензия, тезисы, аннотация, выступление на конференции и пр.

Одной из главных субъективных причин исследуемого нами коммуникативного разрыва является распространенное сегодня в образовательном процессе школы явление, которое можно охарактеризовать как квазинаучная деятельность. Следствием этого является массовое порождение наукоподобных профанных текстов (М.М. Бахтин) // псевдотекстов (Е.В. Ягунова) // паразитных текстов (А.В. Караковский) // абсурдных текстов (А.С. Кравец) // эхо-текстов (Ю.В. Щербинина). Перечисленные термины называют разные аспекты одного коммуникативного явления: наличие в дискурсе текстов, лишенных коммуникативного замысла, имеющих лишь внешние признаки текста. Происходит своеобразное манипулирование сознанием адресата, «...симуляция включенности в коммуникацию» [Щербинина, 2014]. Одним из важных характерологических признаков подобных текстов является наличие «готовых словесных конструкций, логических шаблонов, оценочных клише... стереотипность предъявления информации» [Щербинина, 2014].

Осуществить преобладание между педагогическим и академическим дискурсом, не изменив коммуникативного пространства вуза, ограничившись лишь разработкой и реализацией каких-либо специальных образовательных дисциплин или модулей, невозможно. Проиллюстрируем сказанное примером.

В 2015/16 учебном году Институт филологии МПГУ начал реализацию курса «Речевые практики», ориентированного на студентов-бакалавров, которые обучаются по направлению «Педагогическое образование» на всех факультетах университета. Эта дисциплина включена в социокультурный модуль базовой части учебного плана первого курса. Цель новой дисциплины – совершенствование метапредметных компетенций для успешной учебной деятельности и формирование коммуникативной компетенции для последующей профессиональной деятельности студентов, то есть формирование следующих компетенций: ОК-4 – способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; ОПК-5 – владение основами профессиональной этики и речевой культуры.

Были определены планируемые результаты обучения. Студент, освоивший курс «Речевые практики», должен **знать** виды, приемы и стратегии слушания и чтения, основные особенности говорения и письма как видов речевой деятельности, основные модели речевого поведения, правила и нормы общения, требования к речевому поведению в различных коммуникативно-речевых ситуациях, основы создания речевых жанров, актуальных для академического дискурса; **уметь** реализовывать различные виды речевой деятельности в ситуации академического дискурса, создавать речевые высказывания в соответствии с этическими, коммуникативными, речевыми и языковыми нормами, оформлять письменные высказывания в соответствии с орфографическими и пунктуационными нормами, ориентироваться в изменяющихся условиях коммуникации и корректировать свое речевое поведение, управлять вниманием слушателей во время своей речи, вести диалог, создавать тексты различных

академических жанров, реализовывать эффективную межличностную коммуникацию в устной и письменной форме; **владеть** различными видами, приемами и стратегиями слушания и чтения, говорения и письма, приемами создания устных и письменных текстов различных жанров в процессе академического общения; средствами управления вниманием слушателей во время своей речи; мастерством публичных выступлений в учебно-научных ситуациях общения, способами решения коммуникативных и речевых задач в конкретной ситуации общения, приемами осуществления эффективного речевого воздействия, приемами редактирования письменного текста.

Содержание рабочей программы «Речевые практики» включает четыре блока: «Стратегии чтения», «Приемы создания текстов различных жанров в ситуации академического общения», «Основы языка учебного предмета», «Орфографический и пунктуационный тренинг».

Практикоориентированный и интегративный характер курса (практика чтения, практика создания устных и письменных текстов, практическая грамотность) потребовали кардинального пересмотра принципов его реализации. Была создана модель, предусматривающая делегирование ответственности за реализацию каждого блока программы соответствующей профильной кафедре.

Анализ результатов первого года преподавания курса «Речевые практики» позволил сделать вывод, что на начальных этапах внедрения данной дисциплины, в условиях организационной нестабильности, целесообразнее воплощать иной вариант описанной выше модели, также основанный на принципах профессиональной интеграции кафедр. При данном варианте модели все четыре блока программы реализует преподаватель одной из кафедр. Все преподаватели «Речевых практик» объединяются во временную лабораторию. Специально организуется взаимообучение и взаимоконсультирование преподавателей разных профильных кафедр, обмен теоретическим и практическим опытом. Кроме того, при любом варианте рассмотренной нами модели реализации курса «Речевые практики» взаимодействие студентов и преподавателей осуществляется не только непосредственно на занятиях, но и в виртуальном образовательном пространстве.

Таким образом, анализ первого года внедрения в образовательный процесс вуза инновационного курса «Речевые практики» позволяет нам сделать концептуальный вывод: инновационный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов требует не только пересмотра содержания учебной дисциплины, а также методики ее преподавания в аспекте усиления деятельностного подхода, но и принципиального изменения коммуникативного пространства вуза. Под коммуникативным пространством мы понимаем вслед за Б.М. Гаспаровым «мысленно представляемую среду, в которой говорящий субъект ощущает себя всякий раз в процессе языковой деятельности и в которой для него укоренен продукт этой деятельности» [Гаспаров 1996: 296].

**Заключение.** Рассмотренная нами модель реализации курса «Речевые практики» предполагает следующие изменения существовавших прежде границ коммуникативного пространства вуза:

- открытое коммуникативное пространство каждой кафедры, преодоление традиционной информационно-коммуникационной отгороженности кафедр друг от друга;
- децентрация с прагматичных собственно-кафедральных задач на достижение цели создания культурно-развивающей речевой среды университета;
- пересечение и расширение коммуникативных пространств кафедр на основе конструктивного профессионального диалога;
- интеграция реального и виртуального академического коммуникативного пространства.

Отметим в заключение, что изменение коммуникативного пространства вуза как основа эффективной реализации новых моделей формирования коммуникативной компетенции субъектов обучения представляет собой длительный, трудоемкий процесс, требующий преодоления многих субъективных и объективных барьеров. Однако полагаем, что задача формирования личности, способной осуществлять эффективное взаимодействие в ситуации академического общения, требует не просто «осовременивания» содержания и методов обучения студентов, но и радикального пересмотра философии и методологии образования в вузе.

#### Библиография

Ворожбитова А.А. Комплексное исследование дискурсивных процессов в российском социокультурном образовательном пространстве XIX–XXI вв.: программные установки лингвориторической парадигмы // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. – 2012. – № 1(19). – С. 182–185.

Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 351с.

Ерохина Е.Л. Культурно-речевая среда исследовательского обучения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6. – С. 78–84.

Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477с.

Щербинина Ю.В. Эхотекст как воля и представление. // Нева. 2014. – № 8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/neva/2014/8/10sch.html>

**Воинский институциональный дискурс  
как поле формирования личности военнослужащего**

<sup>1</sup>Зверев Сергей Эдуардович

<sup>2</sup>Чекмарева Наталья Николаевна

<sup>1</sup>Военный институт (Железнодорожных войск и военных сообщений)  
Военной академии материально-технического обеспечения, Россия  
198511, г. Санкт-Петербург, г. Петродворец, ул. Суворовская, д. 1  
кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: ser86979392@yandex.ru

<sup>2</sup>Военный институт (Железнодорожных войск и военных сообщений)  
Военной академии материально-технического обеспечения, Россия  
198511, г. Санкт-Петербург, г. Петродворец, ул. Суворовская, д. 1  
кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: srada@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена анализу влияния воинского институционального дискурса на личностное развитие военнослужащих, проявление ими сознательности при исполнении воинского долга. Воинский институциональный дискурс рассматривается как составная часть общественной речи, в которой находит отражение ценностно-смысловое содержание общественного сознания на определенном историческом этапе. Отмечается, что формирование и развитие личности военнослужащего должно протекать в неразрывной связи с изучением военной риторики, обеспечением проявления личности в социально значимой речи и увеличением количества участников социально значимой коммуникации в воинской деятельности.

**Ключевые слова:** воинский институциональный дискурс, общественная речь, коммуникация, личность, сознание.

УДК 378

**Military institutional discourse  
as a field of forming serviceman's identity**

<sup>1</sup>Sergei E. Zverev

<sup>2</sup>Natalya N. Chekmareva

<sup>1</sup>Military Institute of Railway Troops and Military Communications,  
Military Academy of Logistics, Russia  
198511 Saint-Petersburg, Petrodvorets, Suvorov Str., 1  
Candidate of Sciences (Pedagogics)  
E-mail: ser86979392@yandex.ru

<sup>2</sup>Military Institute of Railway Troops and Military Communications,  
Military Academy of Logistics, Russia  
198511 Saint-Petersburg, Petrodvorets, Suvorov Str., 1  
Candidate of Sciences (Pedagogics)  
E-mail: srada@mail.ru

**Abstract.** The article explores the influence of military institutional discourse on the personal development of servicemen and manifestation of their consciousness on military duty. The military institutional discourse is defined as an integral part of public speech which reflects the value-semantic content of social consciousness at a particular historical stage. It is pointed out that the formation and development of a serviceman's personality must proceed in close connection with the study of military rhetoric, providing for manifestations of a personality in socially meaningful speech and increasing the number of participants in socially significant communication in military activity.

**Keywords:** military institutional discourse, public speech, communication, personality, consciousness.

UDC 378

**Введение.** Общеизвестно, что личность формируется либо в деятельности, либо в речи, в которой выражается, во-первых, человек как речедейтель и, во-вторых, общество, в котором человек живет и формируется. В социальном воспитании речь выполняет важную функцию как в процессе адаптации личности к условиям какого-либо рода общественной деятельности, так и в обособлении личности, раскрытии ее возможностей и самореализации в социуме. Институциональный дискурс, обеспечивающий воинскую деятельность, нередко трактуется как директивный язык устава, команды,

служебного документа. При всей несомненной важности владения указанными жанровыми формами воинского институционального дискурса, очевидно, что ими он никак не может быть ограничен.

**Материалы и методы.** В ходе работы над статьей были использованы методы анализа источников по проблеме исследования, дискурс-анализ, контент-анализ и др.

**Обсуждение.** Под *воинским институциональным дискурсом* мы будем понимать тип коммуникативного поведения, обусловленный социально-культурными условиями, определяемыми воинской деятельностью. Уверенное владение военной лексикой и терминологией, «командными словами», жанровыми формами, обеспечивающими воинскую деятельность, является необходимым условием адаптации военнотружущего к военной службе, но недостаточным для формирования личности гражданина-патриота, военного профессионала и нравственной личности, как того требует Концепция воспитания военнотружущих. В этом смысле воинский институциональный дискурс необходимо рассматривать как составную часть общественной речи [Зверев 2013: 65], или дискурсивной формации, в терминах М. Фуко [Фуко 2004: 357], или дискурс-универсума [Ворожбитова 2000: 5].

Социально-культурные условия, в которых функционирует воинский институциональный дискурс, определяются не только профессиональными особенностями воинской деятельности, но и ценностными доминантами, характерными для общественной речи в целом на определенном историческом этапе.

Так, во время тяжелейшего в моральном и физическом плане отступления русской армии перед войсками Наполеона в 1812 году совершенно не наблюдалось ожесточения и озлобления русского воинства. Наоборот, по свидетельству участника тех событий Д.В. Душенкевича, «душевное спокойствие и какая-то особенная снисходительность высшего начальства, что переходило и на низших начальников, – все это располагало нас к приятному настроению» [Душенкевич 2008: 242–243]. Товарищеские, корпоративные взаимоотношения и «снисходительность», естественно, находили отражение и в воинском институциональном дискурсе, для которого были характерно смягчение строгих субординационных форм как при обращении генералитета к офицерству, так и последних – в общении между собой и с нижними чинами, которых вообще старались по завету Суворова «забавлять и веселить всячески».

Расцвет в этот период национальных ценностей в общественном сознании и общественной речи непосредственно проявлялся в подъеме духа армии и народа и небывалом после кратковременного торжества павловского плац-парадного ранжира росте национального и личного самосознания солдат и офицеров. В Таругинском лагере, в котором фактически происходило формирование новой русской армии, армии-победительницы, решительно отставлены были все уставные ухищрения, служившие выработке столь прежде ценимой «однообразной красоты» строя. Но зато офицеры всех родов оружия сходились вечерами и вели разговоры о происхождении человека, дискуссии по философским и политическим вопросам, свободно обсуждали, а подчас и открыто осуждали некоторых своих начальников. Итогом такого свободомыслия и свободоречия стало то, что «все встрепенулось и ожило, армия наша духом и ревностью стала гораздо выше» [Там же: 326].

В дальнейшем, во время тяжелейшего преследования бегущей «Великой армии», в отечественном воинском институциональном дискурсе прочно прописались великолепно риторически разработанные благодарственные приказы, своей высокой патетикой закреплявшие в солдатах и офицерах гордое сознание, что каждый из них «есть спаситель Отечества».

Возвращение после победного для России окончания эпохи наполеоновских войн к языку устава, которое в николаевской империи обрело формы «входяще-исходящей» документации, имело следствием замирание общественной речи и общественного сознания, наступлением всеобщей сонливости, уныния, неохоты к делу, которую при всем внешнем порядке и «тишине» в армии отмечали даже секретные политические отчеты III отделения [Экшут 1999: 124].

Только на Черноморском флоте, несшем службу на самой беспокойной окраине империи, еще находилось место свободе слова. Каждый маневр корабля или шлюпки здесь становился предметом споров и сопровождался острым, порой язвительным комментарием знатоков Графской пристани. Отсюда «всякий приобретал привычку исполнять свое дело безукоризненно, не столько из опасения законного взыскания или выговора начальства, сколько из опасения подвергнуться порицанию и насмешкам сослуживцев. Чрез это образовывалось общественное мнение, которое нигде и никогда не выражалось так громко, ясно и определенно, как на Черном море» [Стеценко 1872: 248].

Не случайно в период обороны Севастополя именно моряки стали сердцем обороны города. Солдаты, попадавшие на бастионы, видя немыслимую в армии свободу обращения матросов со своими офицерами, через несколько недель становились другими людьми, перенимая от своих сослуживцев сметку, инициативу, личную ответственность за свое «заведование». Горячие воззвания адмирала В.А. Корнилова, чудесные по своей скромности благодарности войскам за полученные им награды в приказах П.С. Нахимова формировали в общественном сознании армии и флота ощущение причастности великому и славному делу, возвышая цели борьбы каждого солдата, матроса и офицера, что и привело к тому, что даже формально проигранная кампания обогатила и украсила пантеон воинской славы России.

Схожую взаимосвязь состояния общественного сознания, форм и содержания воинского институционального дискурса иллюстрирует история второй Отечественной войны, получившей почетное именование Великой.

Замирание во второй половине 1930-х гг. всех форм социальной коммуникации, кроме уставных, и полное торжество официальной пропаганды имели следствием нивелирование социальных и государственных ценностей в общественном сознании значительной части армии и народа и изощренную ритуализацию общественной речи. Например, участники Советско-финляндской войны, от генерала до рядового, единодушно пишут о том, что в этот период «из войскового обихода постепенно исчезли такие понятия, как «думать», «обсуждать», а фраза «это не ваше дело» или «это не мое дело» превратилась в формулу жизни» [Грибков 1999: 40].

Попытка компенсировать пассивность общественного сознания советских военнослужащих дисциплинарными мерами привела только к ужесточению форм социальной коммуникации, когда даже нарком ВМФ Н.Г. Кузнецов вынужден был сдержанно констатировать, что «кое-где появился в употреблении мат» [Русский архив 1997: 498], и к ползучему распространению, за недостатком слов, рукоприкладству [Русский архив 1993: 237].

Итогом стала крайне низкая боевая устойчивость советских войск в первые месяцы Великой Отечественной, что во фронтовом дневнике И.Я. Кузнецова от 31.06.1941 года было описано так: «...бегут, бросая все по пути, вплоть до сапог» [Кузнецов 2010: 71]. Анализируя причины этого явления, этот достойный человек, кадровый офицер, прошедший русскую и испанскую гражданские войны, далее справедливо отметил: «...как видно, нет одного – сознания» [Там же: 77].

Сознание командиров и красноармейцев изменялось с большим трудом, несмотря на все усилия пропагандистов ГУПП (Главное управление политической пропаганды Красной армии) и ГПУ (Главное политическое управление Красной армии) РККА по разжиганию нерассуждающей, зоологической ненависти к противнику. Ненависть к опасному противнику легко оборачивалась грубостью к сослуживцам и унижением подчиненных. Осенью 1941 года бессудная расправа в армии достигла таких масштабов, что приказ наркома обороны № 0391 от 04.10.1941 г. решительно потребовал «широко использовать метод убеждения, разъяснять начальствующему составу, что самосуды, рукоприкладство и площадная брань, унижающая звание воина Красной армии, ведут не к укреплению, а к подрыву дисциплины и авторитета командира и политработника» [Русский архив 1999: 108–109].

Силовое, грубое или даже дисциплинарно-уставное подавление личности военнослужащего было, как видим, бессильно сделать из последнего героя, ибо героизм предполагает осознанную способность выхода за пределы витальных, узко эгоистических интересов. Но это акт всегда глубоко личный, предполагающий серьезную внутреннюю работу сознания. Не случайно в декабре тяжелого 1942 года М.М. Пришвин записывал в дневнике: «...командир должен стать личностью, а «массы» народом» [Пришвин 2012: 364].

Только с назначением 12.06.1942 г. на пост начальника ГПУ РККА А.С. Щербакова процесс формирования сначала патриотического, начатого, безусловно, радиообращением И.В. Сталина от 3 июля 1941 года, а потом и национального сознания в армии и на флоте пошел семимильными шагами. Укоренение героико-патриотических и национальных ценностей было не только результатом однонаправленного воздействия государственной пропаганды; она активно поддерживалась на всех уровнях военного управления военной риторикой командиров и политработников, постановлениями собраний партийных и комсомольских организаций фронта и тыла, клятвами и письмами военнослужащих и членов их семей, публикуемыми военной печатью, и другими формами социальной коммуникации.

В период 1943–1945 гг. отечественный воинский институциональный дискурс, можно сказать, концептуально переродился: в военнослужащих стали воспитывать не столько стремление беспощадно истреблять ненавистного врага, сколько пробуждать чувство гордости за пройденный «тяжелый, но славный путь», увлекать «к славе и победе» [Горбатов 1989]. Эта концептуальная перверсия способствовала формированию профессионализма, укреплению чувства национальной гордости, морального превосходства над противником, что, в конечном счете, принесло победу над нацистской Германией, снискало признательность советскому народу во всем мире и обеспечивает основу идентичности и самосознания российского этноса до настоящего времени.

На примере краткого анализа влияния воинского институционального дискурса на боеспособность войск в двух Отечественных войнах можно отметить следующее.

Во-первых, воинский институциональный дискурс не может быть ограничен простейшими жанровыми формами официально-деловой речи. Искусственное ограничение «права на речь» военнослужащих, и так в определенной степени стесненных уставными правилами субординации, ведет к ужесточению форм социальной коммуникации, стагнации общественного сознания в армии и на флоте, падению интереса к службе, отсутствию стремления к проявлению инициативы.

Во-вторых, боеспособная армия есть школа личностного роста военнослужащих. В условиях строгой регламентации воинской деятельности тем большее значение в формировании личности следует придавать речевой деятельности военнослужащего. Иерархия ценности мнения в армейской и флотской среде не может всецело определяться должностным авторитетом и полномочиями. Каждый военнослужащий должен иметь возможность высказать свое социально значимое мнение и быть услышанным командованием.

В-третьих, в языковой подготовке военного специалиста необходимо переходить к внедрению системы речевого воспитания, обеспечивающего полное раскрытие личностного потенциала военнослужащих, воспитание общей и речевой культуры, формирование способности эффективно

использовать речь для повышения результативности воинской деятельности. Под *речевым воспитанием* мы понимаем процесс формирования личности военнослужащего, основанный на развитии способности к восприятию и продуцированию в речевой деятельности социально значимой речи. Проводящийся на базе кафедры иностранных и русского языков Военного института (Железнодорожных войск и военных сообщений) Военной академии материально-технического обеспечения эксперимент «Публичное выступление как средство совершенствования речевого воспитания в военном вузе» показывает рост заинтересованности курсантов в освоении дисциплин, их активности в аудиторной и внеаудиторной работе, повышение общего культурного и профессионального уровня.

В-четвертых, необходимо шире применять в воспитательной работе мероприятия (викторины, олимпиады и пр.) по организации досуга и отдыха, направленные на активизацию и индивидуализацию речевой деятельности военнослужащих. В военно-учебных заведениях целесообразно издавать литературно-художественные альманахи, в которых печатать стихотворения, прозу и публицистику курсантов, а также использовать возможности формирования устной речи в рамках кружков декламации, конкурсов ораторского мастерства, «школьных» театров-студий и проч.

В-пятых, назрела необходимость приступить к разработке качественно новых по языку и стилю воинских уставов. Риторически разработанные тексты этих важнейших документов, с которых фактически начинается социализация военнослужащих, должны рационально сочетать возможности информационной, убеждающей и вдохновляющей речи, быть диалогичными по духу, обращенными к личности читателя, оперировать яркими и запоминающимися примерами из служебно-боевой деятельности войск (сил).

**Заключение.** Из всех высших психических функций (логическое мышление, речь, произвольное внимание и произвольная память), образующих в единстве сознание человека, только развитие речи, а значит, речемыслительной деятельности в целом, интегральной лингвориторической компетенции субъекта дискурсивных процессов как языковой личности (см., напр.: [Ворожбитова 2012, 2013]) может служить универсальным и *общедоступным* средством формирования сознания. Данное положение особенно актуально для воинской деятельности, поскольку задача выработки у военнослужащих сознательного отношения к исполнению воинского долга рассматривается как первостепенная во всех современных военно-педагогических системах.

Формирование и развитие личности военнослужащего должно протекать в неразрывной связи с изучением богатейшего наследия мировой и отечественной военной риторики, как науки, технологии и искусства организации эффективной речевой коммуникации; с обеспечением условий проявления личности в социально значимой речи; с расширением в военной среде круга создателей социально значимой речи. Проблема речевого воспитания всех категорий военнослужащих должна стать приоритетной для системы военного образования и командования Вооруженных сил.

#### Библиография

Ворожбитова А.А. Алгоритмы и перспективы лингвориторического исследования аксиологической прагматики в динамике дискурсивных процессов // Известия Сочинского государственного университета. – 2013. – № 1 (23). – С. 177–181.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Автореф. докт. филол. наук. – Краснодар, 2000. – 48 с.

Ворожбитова А.А. Политический, масс-медиа и психолого-прагматический типы дискурса: лингвориторическая динамика дискурсивных процессов-детерминант российского социокультурно-образовательного пространства XX – XXI вв. // Известия Сочинского государственного университета. – 2012. – № 3 (21). – С. 177–181.

Горбатов А.В. Годы и войны. – М.: Воениздат, 1989. – 312 с.

Грибков А.И. Исповедь лейтенанта. – М.: Мысль, 1999. – 244 с.

Душенкевич Д.В. Отечественная война 1812 года в воспоминаниях современников. – М., 2008. – 342 с.

Зверев С.Э. Речевое воспитание военнослужащих. – СПб.: Алетейя, 2013. – 408 с.

Мы все войны шальные дети... (дневники периода Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.) – Саратов: ООО «Приволжское издательство», 2010. – 566 с.

Пришвин М.М. Дневники. 1942–1943 / Подгот. текста Я.З. Гришиной, А.В. Киселевой, Л.А. Рязановой; статья, коммент. Я.З. Гришиной. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012. – 813 с.

Русский архив: Великая Отечественная. Т. 12 (1–2). Накануне войны. Материалы совещания высшего руководящего состава РККА 23–31 декабря 1940 г. – М.: ТЕРРА, 1993. – 678 с.

Русский архив: Великая Отечественная: Генеральный штаб в годы Великой Отечественной войны. 1942 год. Т. 23 (12–2). – М.: ТЕРРА, 1999. – 464 с.

Русский архив: Великая Отечественная: Накануне войны: Материалы совещаний руководящего состава ВМФ СССР в конце 1940 года. Т. 12 (1–2). – М.: ТЕРРА, 1997. – 552 с.

Сборник рукописей, представленных ЕИВ государю наследнику цесаревичу о Севастопольской обороне севастопольцами. – С.-Петербург, 1872–1873. – 521 с.

Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – М.: Прогресс, 1977.

Экштут С.А. Исторический опыт. – М.: Прогресс-Традиция, 1999. – 328 с.

**Риторизация учебного процесса в педагогическом вузе  
в условиях новых образовательных стандартов**

Зворыгина Ольга Ивановна

Сургутский государственный педагогический университет, Россия  
628417, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2  
кандидат филологических наук, доцент  
E-mail: zvor@mail.ru

**Аннотация.** Ставится вопрос о необходимости риторизации учебного процесса в педагогическом вузе, реализующем образовательные программы в условиях новых образовательных стандартов. Рассматриваются основные характеристики риторизации как явления, сопровождающего образовательную деятельность. Предлагаются направления работы по усилению риторического компонента в образовательном процессе педагогического вуза.

**Ключевые слова:** риторизация, диалогизация, коммуникативная компетенция, педагогическое образование, образовательный стандарт.

УДК 378.016

**Rhetorization of educational process at Pedagogical University  
in the context of new educational standards**

Olga I. Zvorygina

Surgut State Teachers Training University, Russia  
628417 Surgut, 50 let VLKSM Str., 10/2  
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor  
E-mail: zvor@mail.ru

**Abstract.** The study addresses the issue of the necessity to rhetorize the educational process at a Pedagogical University with respect to implementing the educational syllabus in the context of new educational standards. The article is concerned with the main features of rhetorization as a phenomenon accompanying educational activity. The author suggests directions of work aimed at stepping up the rhetorical component in the educational process of a Pedagogical University.

**Keywords:** rhetorization, dialogization, communicative competence, pedagogical education, educational standard.

UDK 378.016

**Введение.** Риторизация образовательного процесса является одной из главных социальных функций в практической реализации требований образовательных стандартов.

Сегодня в сфере образования происходят глубочайшие изменения. Модернизация образования, трансформация образовательной парадигмы вызваны запросами развития общества и требованиями государственной политики в образовании, которые определены в регламентирующих документах Министерства образования и науки РФ. В этой связи перед педагогическими вузами встала непростая задача – готовить педагога нового формата, способного в полной мере соответствовать требованиям профессионального стандарта, – решению которой будут способствовать правильно выбранные подходы и инструментарий. Реализация идеи усиления риторизации учебного процесса в педагогическом вузе обеспечит решение многих частных вопросов, связанных с формированием компетенций различного характера, заявленных в стандарте направления Педагогическое образование.

**Материалы и методы.** Анализ заявленной проблемы и представленные выводы базируются на изучении следующих документационных материалов: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2014–2020 годы, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата).

В качестве основных методов исследования выступают сравнительный и описательный.

**Обсуждение.** Инструментом реализации стратегии образования являются государственные образовательные стандарты, обновленная концепция которых включает «личностную ориентацию образования, его деятельностно-практическую и культурологическую составляющую». Введение новых Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 2010] и среднего (полного) общего образования второго поколения [Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования 2012] определяет качественные изменения в обновляющейся системе образования, стержнем которой является принцип метапредметности.

Целью внедрения и разработки метапредметного подхода в образовании и соответственно метапредметных образовательных технологий является мыследеятельностный тип интеграции учебного материала и принцип рефлексивного отношения учащихся к базисным организованностям мышления, когда ученик на уроках не только получает, добывает, усваивает новые знания, но и учится рефлексировать собственный мыслительный процесс: что мысленно проделал, как двигался, к каким результатам пришел, что формирует у учащихся готовность к саморазвитию и непрерывному самообразованию. Метапредметное обучение – это четкая работа с деятельностью учащихся, передача им не просто знания, а деятельностных способов работы, владение которыми помогает в процессе формирования необходимых компетенций (основой системы современного образования является компетентностный подход).

Понятие *компетенция* включает «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности и по отношению к ним» [Хуторской 2004: 141].

К ключевым метапредметным компетенциям отечественного образования А.В. Хуторской относит следующие группы ключевых компетенций: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования [Хуторской 2005]. «Компетенция не сводится только к знаниям или только к умениям. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в практике» [Хуторской 2005].

При переходе на обучение по новым стандартам содержание учебного предмета не трансформируется, но изменяются цели и подходы к обучению, применяемые технологии и методики; новые методологические подходы предъявляют новые требования к результатам обучения, следовательно, выдвигаются новые требования к квалификации педагога, определяются критерии ее оценки.

В профессиональном стандарте педагога «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», который вступает в силу с 1 января 2017 года, определены квалификационные требования к педагогическим работникам, в частности к учителям-предметникам, преподавателям, трудовые функции которых включают общепедагогическую деятельность, обучение, воспитательную деятельность, развивающую деятельность [Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» 2013].

Основой качества подготовки студентов являются федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) 2015; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) 2016]. Однако ориентиром в подготовке студента-бакалавра, в будущем учителя-предметника, являются три вышеназванных стандарта, так как в каждом из них определены основные требования к квалификации учителя в соответствии со стратегией российского образования – повышения качества образования, достижения новых образовательных результатов.

На разных этапах образования сохраняется преемственность целей и подходов к обучению: триединство требований стандартов, в частности реализация компетентностного подхода к обучению, определяет новые требования к результатам обучения на различных этапах образования. Непрерывность образования (школа – студент педагогического вуза – педагог – школа) обеспечивает развитие личности в образовательном процессе.

В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов необходимо определить пути достижения конечных результатов обучения – формирования у обучающихся метапредметных компетенций, применяемых как в процессе обучения, так и в реальных жизненных ситуациях: коммуникативной, познавательной, регулятивной, личностной.

В образовательном процессе ключевой компетенцией является коммуникативная, поскольку коммуникация позволяет «создавать, передавать и принимать разнообразную информацию»

[Коммуникология 2010: 269], а коммуникация учебная – «это взаимодействие, осуществляемое в рамках социальных групп и организаций» [Коммуникология 2010: 280]. Очевидно, что формирование коммуникативно-речевых умений учащихся в учебном процессе необходимо как для учебного, так и для межличностного и социального общения.

Измерителем сформированности уровня коммуникативной компетенции выступают коммуникативные умения. Коммуникативные умения и навыки связаны с организацией речевого общения в соответствии с его целями, мотивами, задачами, с одной стороны, а с другой – в соответствии с социальными нормами речевого поведения. При этом на первый план выдвигается, определяя общие коммуникативные умения, практическая цель – формирование умений и навыков общения.

Важность этого отмечал психолог А.А. Леонтьев: «Чтобы полноценно общаться, человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, во-вторых, быстро и правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно будет неэффективным» [Леонтьев 1999: 67].

Под коммуникативно-речевыми умениями понимается способность использовать знания о коммуникативных свойствах и нормах употребления языковых средств в различных видах речевой деятельности. Формирование коммуникативно-речевых умений и навыков – это процесс овладения речью: средствами языка и механизмами речи.

Поскольку результативная коммуникация требует не только умений, но и знаний построения текста, умения вести диалог, то речь коммуникантов должна строиться по законам риторики, риторическим канонам. «Риторический канон (от греч. *κανον* – правило) – идеоречевой технологический цикл создания речевого произведения и центральный раздел риторики, изучающий путь “от смысла к слову”» [Культура русской речи 2003: 597].

Становится очевидным, что формирование коммуникативной компетентности у студентов, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование, является основой в профессиональной подготовке педагога, на что ориентируют действующие ФГОС ВО.

Подготовку специалиста педагогической сферы деятельности связывают с риторизацией образовательной деятельности. Термин «риторизация» был введен С.А. Минеевой «как обозначение взаимодействия риторики с образовательным и воспитательным процессом в современной отечественной школе» [Кощей, Чувакин 2002]. «Риторизация – это процесс преобразования, т.е. совершенствования и развития, образовательного процесса в целом, преподавания любой учебной дисциплины средствами риторической деятельности участников процесса» [Минеева 2002: 131].

Участниками образовательной деятельности в вузе являются «диалогические пары» как микроструктуры в структуре образовательного процесса (таковы преподаватель – студент, студент – студент, студент – текст)» [Кощей, Чувакин 2002]. Речекоммуникативная образовательная деятельность строится как диалог субъектов образовательного процесса. Формирование коммуникативно-риторических метапредметных профессиональных компетенций в вузе происходит в процессе диалогизации образовательной деятельности, в процессе диалогового общения.

Диалогизация образовательного процесса – одно из необходимых условий для понимания смысла любого учебного текста, когда каждый учащийся получает новые знания, осваивает новые понятия, получает обобщенное представление о предмете речи через разное восприятие содержания одного и того же научно-учебного текста учащимися. В результате учебного общения смысл предмета речи раскрывается в дифференцированном единстве понимания заложенного в тексте смысла.

Диалогическое пространство текста позволяет «увидеть» смысл, передаваемый автором, осознать содержание текста читающим (слушающим).

Понимание смысла текста воспринимается «на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [Бахтин 1986: 477] – пишущего (говорящего) и читающего (слушающего), и «между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов» [Бахтин 1986: 481]. Диалог дает возможность воспринимать «чужое сознание» [Бахтин 1986: 481], другое, отличное от своего, понимание предмета речи. «Речевое общение как диалогический обмен высказывания» [Бахтин 1986: 478] заставляет студента думать, изучать, исследовать проблему, извлеченную из текста.

Конкретное высказывание зависит от условий и целей общения, что определяет замысел общения, «тематическое содержание, стиль и композиционное построение» [Бахтин 1986: 428] текста. Определенные учебные ситуации общения реализуются разными педагогическими речевыми жанрами.

Использование диалоговых технологий позволяет формировать метапредметные профессиональные коммуникативно-риторические умения, культуру работы с научным, научно-учебным, социально значимым, художественным текстом; формирует умение вести внутренний диалог через восприятие «чужих смыслов». «Риторизация знаний отождествляется с процессом освоения нового понятия». «Процесс риторизации знаний представляет собой последовательность приобретения нового уровня

владения профессиональной речью с использованием современных коммуникативных средств» [Далецкий 2012: 47].

Диалогическое общение субъектов образовательного процесса обеспечивает освоение риторических способов «создания, исполнения и рефлексии речевых произведений» [Стурикова 2009: 108] при изучении любого предмета в педагогическом вузе.

Коммуникативные компетенции определены во ФГОС школьного и вузовского образования. Речевое поведение, речевая культура в педагогической деятельности является основой гуманизации и гуманитаризации образования.

Перевод учебной ситуации в риторическую: «авторско-соавторское» диалоговое общение на лекции, на практическом занятии, при самостоятельной работе с учебником позволяет усваивать риторические образцы «убедительной, эффективной, целесообразной» речи.

В качестве основных векторов деятельности, направленной на риторизацию учебного процесса в педагогическом вузе, представляем следующие.

В учебные планы различных профилей направления Педагогическое образование традиционно включаются дисциплины «Культура речи» и «Педагогическая риторика», используемые в качестве основных для формирования коммуникативных компетенций. Они призваны помочь обучающимся овладеть приемами эффективной коммуникации в различных, в том числе профессиональных, ситуациях общения. Тем не менее, представляется необходимым активное введение в учебный процесс дисциплин по выбору, нацеленных на овладение нормами речи, общериторическими практическими приемами, жанрами педагогического общения, редактирования текстов и под., что позволит углубить знания, сформировать умения, приобрести определенный опыт в области профессиональной коммуникации.

Усиление интерактивности учебных занятий, направленной в область живого диалога (преподаватель – студент, студент – студент), также будет способствовать риторизации учебного процесса. К примеру, содержание всех без исключения дисциплин гуманитарного характера открыто для приема дискуссии, культура которой, как известно, формируется длительно и сложно. Научить вести дискуссию, полемику, овладеть приемами и способами аргументации, дать сведения о возможных уловках в споре и правилах защиты от них невозможно в рамках двух дисциплин – культуры речи и педагогической риторики. Умения же эти необходимы будущему педагогу.

Для того чтобы преподаватели-нефилологи становились активными участниками процесса риторизации в вузе, им необходимо предлагать курсы повышения квалификации, нацеленные на работу с педагогическими речевыми жанрами, с особенностями научной аргументации, с разными типами аудитории, с нормами профессионального общения.

Педагогические вузы регулярно взаимодействуют со школой, в частности организуют курсы и обучающие семинары для учителей. В качестве предмета для обсуждения чаще всего выбираются вопросы из области современных педагогических технологий, предметных методик, психологии. Однако требуют особого изучения и вопросы профессионального педагогического общения, тем более что теория педагогической риторики в настоящее время активно развивается, и есть необходимость предложить учителям-практикам новые знания из этой области.

Каждое из указанных направлений деятельности по усилению риторизации учебного процесса представляется необходимым в педагогическом вузе, их детальная разработка и реализация позволят создать эффективную систему работы, направленной на успешное профессиональное речевое поведение будущих и практикующих педагогов.

**Заключение.** Риторизация учебного процесса является одним из эффективных инструментов формирования профессиональных качеств будущего педагога. Она охватывает все гуманитарные, и не только, изучаемые дисциплины. Знаниевый компонент любого предмета передается студенту, усваивается и воспроизводится им через речь, через практическое владение языком, словом.

Таким образом, коммуникативно-речевые профессиональные метапредметные компетенции студентов педагогического вуза формируются на основах риторизации образовательной деятельности, которая, в свою очередь, требует системной, организованной работы внутри учебного заведения.

#### Библиография

Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Литературно-критические статьи / Сост. С. Бочаров и В. Кожинов. – М.: Худож. лит., 1986. – С. 473–501.

Далецкий Ч.Б. Пространство современной риторической культуры и риторизация культуры // Пространство и Время. – 2012. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/prostranstvo-sovremennoy-ritoricheskoy-kultury-i-ritorizatsiya-kultury>

Коммуникология: Энциклопедический словарь-справочник / Ф.И. Шарков. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010. – 768 с.

Кощей Л.А., Чувакин А.А. Риторизация образовательной деятельности в гуманитарной сфере // Социальные процессы в современной Западной Сибири: сб. научн. статей. – Горно-Алтайск: РИО «Универс\_Принт», 2002. – С. 100–105 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.asu.ru/univer\\_about/documents/1776/](https://www.asu.ru/univer_about/documents/1776/)

Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 840 с.

Леонтьев А.А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.

Минеева С.А. Проблемы и трудности риторизации // Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания: материалы XI науч.-практ. конф. 10-11 ноября 2002 г. / Под ред. С.А. Минеевой. – Пермь: ЗУУНЦ, 2002. – С. 131–134. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://labritor.ucoz.ru/index/mineeva\\_s\\_a\\_problemy\\_i\\_trudnosti\\_ritorizacii/0-65](http://labritor.ucoz.ru/index/mineeva_s_a_problemy_i_trudnosti_ritorizacii/0-65)

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.krao.ru/rb-topic\\_t\\_1087.htm](http://www.krao.ru/rb-topic_t_1087.htm)

Стурикова М.В. Риторизация образовательного процесса как развитие коммуникативной компетенции учащихся и студентов // Образование и наука. – 2009. – № 11 (68) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ritorizatsiya-obrazovatel'nogo-protssessa-kak-razvitie-kommunikativnoy-kompetentsii-uchaschihsya-i-studentov>

Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

Хуторской А.В. Фундаментальный образовательный объект // А.В. Хуторской. Персональный сайт – Научная школа. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/fundamental\\_educational\\_object.htm](http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/fundamental_educational_object.htm)

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от «17» декабря 2010 г., № 1897. – М., 2010. – 45 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от «17» мая 2012 г., № 413. – М., 2012. – 50 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): утвержден приказом Министерства образования и науки РФ 4 декабря 2015 года № 1426.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата): утвержден приказом Министерства образования и науки РФ 9 февраля 2016 года № 91.

**Лингвометодические ресурсы формирования профессиональной речевой культуры студента нефилологического вуза**

<sup>1</sup>Каленова Наталья Алексеевна  
<sup>2</sup>Пантелеева Елена Анатольевна

<sup>1</sup>Волгоградский государственный технический университет, Россия  
400074, г. Волгоград, ул. Академическая, 1  
кандидат филологических наук  
E-mail: koro.na@mail.ru

<sup>2</sup>Московский финансово-юридический университет, Россия  
115191, г. Москва, ул. Серпуховский вал, 17  
кандидат филологических наук  
E-mail: panteleevaea17@yandex.ru

**Аннотация.** Рассматриваются ресурсы формирования профессиональной речевой культуры студентов нефилологического вуза и проблемы, связанные с реализацией этого процесса в инженерно-строительном вузе. Необходимо определить объем понятия профессиональная речевая культура и выстроить систему развития речевой культуры студентов.

**Ключевые слова:** профессиональная речевая культура, русский язык и культура речи.

УДК 808

**Linguistic and methodical resources of forming professional speech culture of non-philological students**

<sup>1</sup>Natalya A. Kalenova  
<sup>2</sup>Elena A. Panteleeva

<sup>1</sup>Volgograd State Technical University, Russia  
400074 Volgograd, Academic Str., 1  
Candidate of Sciences (Philology)  
E-mail: koro.na@mail.ru

<sup>2</sup>Moscow Finance and Law University, Russia  
115191 Moscow, Serpukhov Val Str., 17  
Candidate of Sciences (Philology)  
E-mail: panteleevaea17@yandex.ru

**Abstract.** The article explores the resources of forming professional speech culture of students of a non-philological University and the problems associated with the implementation of this process at an engineering University. The author argues that it is necessary to determine the scope of the concept of professional speech culture and to construct a system of developing students' speech culture.

**Keywords:** professional speech culture, Russian language and speech culture.

UDC 808

**Введение.** Формирование профессиональной речевой культуры студента нефилологического вуза, по сути, происходит на протяжении всего времени обучения. Традиционно ведущая роль в этом процессе отводится дисциплине «Русский язык и культура речи», которая целенаправленно решает задачу развития речевой культуры обучающихся. Но это не единственный ресурс, обеспечивающий развитие профессиональной речи студентов. Рассмотрим основные ресурсы формирования и развития профессиональной речевой культуры студентов нефилологических вузов и проблемы, связанные с этим процессом.

**Материалы и методы.** Материалом послужили исследования в области методики преподавания русского языка и культуры речи, отражающие опыт педагогов-филологов высшей школы, а также собственные наблюдения за процессом развития речевой культуры студентов. Ведущие методы – анализ научной литературы, эксперимент.

**Обсуждение.** Значимость курса «Русский язык и культура речи» в подготовке будущего специалиста обусловлена несколькими факторами, в первую очередь, тесной взаимосвязью языка и мышления. Развитие речевой культуры программирует развитие мышления. В сложившихся условиях сокращения часов, отведенных на дисциплину, меняется ее роль в формировании профессиональной речевой культуры студентов нефилологического вуза. За отведенное количество часов трудно закрепить

полученные в школе знания об основных нормах русского языка, не то чтобы сформировать навыки профессионального общения. В связи с этим задача курса уже сводится к другому – пробудить интерес к проблемам речевой культуры, убедить быть внимательнее к собственной речи, дать представление о способах повышения уровня речевой культуры.

Умение учиться, которое необходимо для личностного и профессионального роста вообще, представляет собой комплексную способность. О качестве ориентировки учащегося на заданное знание в процессе выполнения новых действий, по мнению А.Н. Сидневой, можно судить по наличию или отсутствию использования заданного знания в решении задач и наличию или отсутствию анализа предметной ситуации задачи на предмет применимости заданного знания [Сиднева 2010: 10]. Непрерывное обучение – это неотъемлемая часть личного, общественного и профессионального развития индивида на протяжении всей его жизни [Бурукина, Ворожбитова 2014а: 96]. На занятиях по русскому языку и культуре речи предлагаются алгоритмы повышения уровня культуры речи. Первый этап – это постановка задачи: что нужно узнать? Так, в случае, если студент не уверен в правильности постановки ударения в слове, он должен узнать, какое ударение является нормативным. Для этого на втором этапе алгоритма следует обратиться к словарю, который отражает орфоэпические нормы. В этом случае может возникнуть проблема, связанная с разнообразием орфоэпических словарей и зафиксированных в нем орфоэпических вариантов. Опыт показывает, что студенты охотнее обращаются к интернет-ресурсам, что удобнее и оперативнее, например, к Грамоте.ру. Следующий этап – фиксация этого варианта в записную книжку, своеобразный личный словарик трудных слов. Тот же алгоритм продуктивен в ситуации, когда студент слышит слово, которое произнесли, по его мнению, с ошибочным ударением. Следует удостовериться, обратившись к словарю: возможно, это не ошибочный орфоэпический вариант, а верный, стоит его зафиксировать и запомнить. Мы провели эксперимент, предложив студентам одних групп выполнять эту работу по желанию, студентов других групп обязали отчитываться о проделанной работе. По наблюдениям, только несколько человек из каждой академической группы восприняли этот алгоритм как руководство к действию и начинали его применять, периодически делясь на занятиях наблюдениями за собственной речью. Остальные студенты свое нежелание выполнять эту работу оправдывали ленью («Это трудно», «Время надо на это тратить» и т.д.) или уверенностью в том, что уровень их речевой культуры вполне соответствует уровню речевой культуры среднестатистического носителя языка («Все так говорят», «Я говорю, как все», «И так сойдет» и т.д.). Эта установка соответствует пассивной жизненной позиции, выражающейся в нежелании добиваться каких-либо новых результатов личностного развития. Студенты, которым необходимо было выполнять работу как обязательную, отнеслись по большей части к этому формально, заполняя свой «Словарик трудных слов», иногда заимствуя друг у друга записи.

Таким образом, цель курса, на который отводится небольшое количество часов, сводится к тому, чтобы не научить, не сформировать знания, умения и навыки, а мотивировать студентов к самообразованию, дать алгоритм решения возникающих трудностей: «Формирование у обучающегося готовности к самопроектированию в качестве сильной языковой личности диалогического, демократического, поликультурного типа, профессиональной языковой личности, би- и полилингвальной, является стратегической целью инновационного педагогического процесса в системе непрерывного ЛР (лингвориторического. – К.Н.) образования» [Бурукина, Ворожбитова 2014б: 65].

В процессе закрепления знаний о нормах современного русского языка на занятиях по русскому языку и культуре речи выявляются интересные особенности когнитивной организации некоторых из них. Например, студенты, сдававшие ЕГЭ, по сути, должны владеть орфоэпическим минимумом, который включает наиболее общеупотребительные слова, вызывающие трудности при произношении, например, звонИт, свЁкла и т.д. Однако опыт показывает, что иногда студенты, читающие слова, в которых не проставлены ударения, произносят: «ЗвОнит – ударение на И». Иными словами, при условии графического выделения буквы, обозначающей ударный звук, они способны выбрать из нескольких то слово, в котором ударение поставлено верно, при этом не всегда читают это слово правильно, не говоря уже об употреблении верного орфоэпического варианта в собственной речи. Интересно, что некоторые студенты признаются, что знают, как правильно произносить слово, например, *включИшь*, при этом в своей речевой практике используют другой вариант, объясняя это тем, что нормативное ударение воспринимается окружающими негативно.

Что же касается других норм и, соответственно, минимумов, предложенных разработчиками ЕГЭ по русскому языку (например, словаря паронимов, перечня форм слов в разделе «Морфологические нормы» и т.д.), то ребята, затрудняясь ответить, что такое морфологические нормы, при напоминании, например, о задании 6 ЕГЭ, вспоминают материал, понимают, о чем идет речь. Студенты часто знают перечень типичных нарушений синтаксических норм, при этом затрудняются исправить ошибочный вариант, а те случаи нарушения норм, которые не входят в список предложенных разработчиками ЕГЭ по русскому языку к заданию 7, они не идентифицируют как ошибочные. Безусловно, это касается не всех студентов, но такая тенденция обнаружена. Иными словами, часто знания о нормах «хранятся» как неактуальные, не применяются в речевой практике.

Итак, дисциплина «Русский язык и культура речи» является необходимым, но элементарным ресурсом формирования речевой культуры будущего специалиста, ценность которого в современных условиях обусловлена мотивацией к самообразованию. На первом курсе у студентов нет еще как таковой устойчивой потребности в овладении основами научного стиля речи или основами делового общения. На наш взгляд, устойчивая внутренняя мотивация к изучению научного и делового стиля профессиональной языковой личности может быть сформирована к последнему году обучения, когда будущий выпускник готовится к защите выпускной квалификационной работы, а также задумывается о предстоящем трудоустройстве. Следовательно, основы деловой и научной речи могли бы быть представлены в содержании небольших по объему курсов, занятий консультативного характера и т.д.

Еще одним ресурсом формирования профессиональной речевой культуры студента является речевая культура профессорско-преподавательского состава учебного заведения. Образовательную среду организуют преподаватели общеобразовательных и специальных дисциплин, последние при этом чаще всего являются бывшими выпускниками этих вузов и не имеют педагогического образования. Речь преподавателей, к сожалению, не всегда соответствует нормам современного русского языка, при этом студенты могут сделать вывод, что это и есть не «словарная», а настоящая, «живая» норма, норма профессиональной речи.

Речевая культура профессионалов, которые работают на производстве, – это еще один ресурс формирования профессиональной речевой культуры, который актуален в период прохождения студентами производственной практики. Результаты исследования активных процессов в русской профессиональной речи строителей «свидетельствуют об усилении тенденции к снижению стиля в сфере ЯСЦС (язык для специальных целей для студентов. – К.Н.). В связи с кризисными явлениями в сельском хозяйстве и региональной промышленности существенно увеличился приток в строительные организации крупных городов жителей деревень, поселков и малых городов, что повлекло за собой стилистическое снижение профессиональной строительной речи привнесенными элементами просторечия и местных говоров» [Лыков, Попова 2013: 93–94]. После знакомства с настоящей профессиональной жизнью у студентов возникает представление о типичных чертах профессиональной языковой личности в строительной сфере. Так, кирпич следует *ложить*, а не *класть*, а вариант, соответствующий норме языка, является нарушением норм профессиональной речи. Возникает вопрос о нормах профессиональной речи и об объеме понятия *речевая культура профессиональной языковой личности*.

Вопрос о культуре профессионального общения и формирования профессиональной речевой культуры на сегодняшний день актуален [Горобец 2007; Здорова 2004; Колесникова 1999 и др.], но речевая культура представителей некоторых профессиональных сфер до сих пор, к сожалению, не изучена. Считаем, что проблема нормы в профессиональной речи должна получить более подробное освещение, а пока, ориентируясь на формулировки Федерального государственного образовательного стандарта, педагоги предлагают сосредоточить усилия студентов на умении работать с профессионально значимым текстом [Гостева, Маслова 2014] или на развитии их устной и письменной речи. Так, «экспериментальная модель курса «Русский язык и культура речи для студентов-нефилологов» включает три компонента: контроль формирования умений, связанных с устной речью в профессиональной сфере общения (например, умение убеждать аудиторию (по характеру аудитории способы убеждения делятся на универсальные и неуниверсальные), умение аргументировать (способы универсальной аргументации: логическая, системная и др.); контроль формирования умений, связанных с письменной речью в профессиональной сфере общения, а также навыка информационной обработки научных текстов; контроль формирования умений, связанных с нормативностью русского литературного языка в процессе речевой деятельности (например, умение квалифицировать императивные и диспозитивные нормы с помощью словарей и справочных материалов, оценивать языковые факты с точки зрения их нормативности, включая анализ звучащей и письменной речи, редактировать тексты разных стилей и жанров на основе знаний о нормах письменной и устной речи, пользоваться справочной литературой, электронными словарями, интернет-словарями с целью квалификации нормативности высказывания)» [Гостева, Маслова 2014: 16].

Развитие речевой культуры студентов, которое является основной на сегодняшний день целью учебной дисциплины «Русский язык и культура речи», обеспечивается разными методиками, каждая из которых эффективна как часть комплекса мер. Например, студенты готовят сообщения, которые слушатели оценивают по предлагаемой шкале, зафиксированной в анкете-таблице, в которой перечислены показатели культуры речи, а также критерии оценивания устного выступления [Семенова 2010: 148]. Безусловно, это очень эффективное с точки зрения развития речевой культуры задание, но если говорить о развитии профессиональной речевой культуры, то выступления должны быть так или иначе ориентированы на профессиональную тематику.

Отдельно хотелось бы сказать о развитии устной речи, которому уделяется, к сожалению, очень мало внимания в процессе обучения в университете по объективным, казалось бы, причинам. Однако специалист любой профессии так или иначе должен владеть навыками устной речи. Иногда студенты, рассуждающие о роли качества речи в их жизни, признаются, что для них это не очень актуальная

проблема, так как, например, будущим пожарным можно не уметь говорить вообще, считают они: «Мы будем тушить пожары, и говорить-то некогда». Отсутствие мотивации к приобретению речевых навыков мешает в полной мере воспринимать информацию на занятиях, ограничивает языковую личность будущего профессионала тесными рамками имеющегося у него словарного запаса, часто довольно скудного.

**Заключение.** Формирование профессиональной речевой культуры студентов нефилологического вуза можно представить как непрерывный процесс в условиях образовательной среды, которая включает курс «Русский язык и культура речи». Речевое поведение преподавателей общеобразовательных и специальных дисциплин является мощным ресурсом формирования представлений студентов о нормах профессионального общения, поэтому большая ответственность за качество профессиональной речи будущих инженеров лежит на профессорско-преподавательском составе учебного заведения. Еще один ресурс – это речь специалистов тех организаций и учреждений, в которых проходят практику студенты. Рассмотрев ресурсы и проблемы формирования профессиональной речевой культуры студентов нефилологического вуза на примере инженерно-строительного, мы пришли к выводу о том, что в первую очередь должен быть определен объем понятия *профессиональная речевая культура* в каждой профессиональной сфере.

#### Библиография

Бурукина О.А., Ворожбитова А.А. Компетентностная модель выпускника туристического вуза в системе лингвориторической подготовки // Научный вестник МГИИТ. – 2014а. – № 6 (32). – С. 93–102.

Бурукина О.А., Ворожбитова А.А. Образовательные стратегии в условиях глобализации: лингвориторический аспект // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2014б. – № 19. – С. 59–67.

Горобец Л.Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.02. – Армавир, 2007. – 470 с.

Гостева Ю.Н., Маслова И.Б. Профессионально ориентированная речевая деятельность студентов-нефилологов на занятиях по русскому языку и культуре речи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: язык и специальность. – 2014. – № 1. – С. 13–18.

Здорова А.А. Формирование профессиональной культуры речи у студентов туристских вузов: канд. ... пед. наук. 13.00.08. – М., 2004. – 173 с.

Колесникова Н.И. Лингвометодические основы развития научной речи студентов нефилологических вузов: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. – Новосибирск, 1999. – 245 с.

Лыков И.Б., Попова Т.В. Новое в русской профессиональной речи строителей // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 1. – Филология. Искусствоведение. Вып. 73. – С. 91–95.

Семенова М.А. Об особенностях преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» в техническом вузе // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2010. – № 8. – С. 146–149.

## Риторическая личность современного преподавателя вуза

Колесникова Людмила Николаевна

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Россия  
302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95  
кандидат филологических наук, доцент  
E-mail: kolesnikova7@mail.ru

**Аннотация.** В статье предлагается новый термин «риторическая личность» и дается его определение. Рассматриваются специфические особенности риторической личности современного преподавателя вуза на основе анализа отзывов студентов о воздействующей роли преподавателя и делаются определенные выводы.

**Ключевые слова:** риторическая личность, нравственно-этические качества личности, риторическая культура, гармоничный образ

УДК 81

## Rhetorical personality of modern University teacher

Lyudmila N. Kolesnikova

Orel State University named after I. S. Turgenev, Russia  
302026 Orel, Komsomolskaya Str., 95  
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor  
E-mail: kolesnikova7@mail.ru

**Abstract.** The article proposes a new – "rhetorical personality" – term and gives its definition as well as discusses specific features of rhetorical personality of a contemporary university teacher drawing on the analysis of students' responses about the teacher's affecting role and makes up certain conclusions.

**Keywords:** rhetorical personality, moral-ethical qualities of a personality, rhetorical culture, harmonious image.

UDC 81

**Введение.** Цель работы – предложить новый термин «риторическая личность», дать его определение. При этом специфические особенности риторической личности современного преподавателя вуза рассматриваются на основе анализа отзывов студентов о воздействующей роли преподавателя и делаются определенные выводы.

**Материалы и методы.** Материалом послужили отзывы студентов, методами – опрос, анализ и интерпретация его результатов, теоретическое обобщение.

**Обсуждение.** *Риторическая личность* – это языковая личность, риторически образованная, эффективно воздействующая и взаимодействующая с аудиторией своим *словом, нравом, образом* [Колесникова 1998, 2007, 2013; 2013]. Риторическая личность – видовое понятие языковой личности, и, как любая языковая личность, она всегда этнически, социально, гендерно, профессионально маркирована. Если рассмотреть риторическую личность современного российского преподавателя вуза, то можно отметить следующие ее специфические особенности, проанализировав, например, отзывы студентов Орловского государственного университета (более 3700), которые в письменных опросах, проведенных нами с 2000 по 2016 годы на разные темы: «Риторический идеал современного преподавателя», «Эффективность речи преподавателя», «Что бы вы сказали своему любимому преподавателю?» – отметили, что их любимые преподаватели всегда производили на них хорошее впечатление, потому что были *интеллигентны, обаятельны, гуманны* (далее цитируем отзывы студентов как свидетельства и доказательства): «Преподаватель должен быть, прежде всего, хорошим человеком, Вы *хороший* человек!»; «*Студенты Вас обожают!*» Мнения студентов согласуются с мыслью о том, что «прежде, чем стать оратором, надо стать сначала хорошим человеком» (Квинтилиан).

Продолжаем анализ студенческих отзывов о преподавателях: «У преподавателя должна быть *вселенская Любовь* к студентам. В это понятие я вкладываю многое: понимание, доброту, заботу, чуткость, неравнодушие, справедливость, совесть, чувство юмора, потому что «шутка юмора» помогает спасти ситуацию, разрядить обстановку на паре». «Большое значение имеют *личные качества* преподавателя: его характер, манера говорить, внешний вид, отношение к аудитории». «У преподавателя должны быть *универсальная образованность, эрудиция, ум, обаяние, искренность, тактичность, интеллигентность*». «Вы покоряете нас своей добротой, обаянием и интеллигентностью. Хотелось бы побольше таких преподавателей». «С Ваших занятий не хочется уходить». «На Ваших занятиях у нас нет стресса». «Мы ходим к Вам на лекции с охотой и удовольствием».

Следовательно, аудитория живо реагирует на внешний облик оратора, ей нравится его гармоничный образ, студенты тонко чувствуют характер, нрав, культуру преподавателя, его отношение к аудитории. Подтверждается мысль классика о том, что «мы слушаем не речь, а человека, который говорит» (Квинтилиан).

Преподаватель творит свою аудиторию: «На Ваших парах всегда теплая атмосфера, и к Вашим словам хочется прислушиваться». «Вы научили нас не бояться друг друга. С каждой парой прибавлялась уверенность, и выступать перед аудиторией было проще». «Преподаватель наш уважал студентов и общался с нами на равных, беседовал с нами, и мы лучше усваивали материал лекций». «После Ваших занятий еще пару дней отходишь, размышляя о жизни и о себе» и т.д. Важно, когда студенты выходят после лекций обновленными, переживающими, мыслящими. Таким образом, аудитория ценит умение оратора заинтересовать слушателей темой речи и своей личностью, умением создать доброжелательную атмосферу общения, способствующую самореализации и развитию личности.

Многие отзывы студентов посвящены красноречию преподавателя, эффективности его речи: «Преподаватель умеет *говорить так, что заслушаешься*, и всегда помнит, что он преподаватель». «Посещая именно Ваши занятия, я как будто попадаю в другое измерение, то есть *я слушаю очень внимательно, все запоминаю и улавливаю*. Мне *нравится слышать Вашу речь, тембр голоса, звук, интонации*, я обретаю состояние полного удовлетворения. Сидя два часа, мне порой не хочется идти на другие лекции, так бы и сидела до конца дня, слушая Вас. *Я стараюсь тоже быть культурным, образованным человеком*» (Значим личный пример преподавателя-ритора как образец для подражания. – Л.К.). В данных отзывах подмечено ценное качество преподавателя: «Оратор не тот, кто охотно говорит сам, а тот, кого *приятно слушать*» (Сенека). Следовательно, студенты внимательно относятся к личности преподавателя и его риторической культуре, речи, общению с аудиторией.

**Заключение.** Итак, мы выяснили специфические особенности риторической личности современного преподавателя вуза – это:

1) *нравственно-этические качества личности*: обаяние, интеллигентность, артистизм, ответственность за каждое сказанное слово, увлеченность, заинтересованность предметом речи и любовь к нему, любовь и доброжелательное, уважительное отношение к аудитории, спокойствие, уверенность, чувство юмора и артистизм;

2) *риторическая культура личности*: диалогизированное, т.е. субъект-субъектное общение с аудиторией, демократический стиль общения; красноречивость; умная и эмоциональная речь, создание благоприятного климата академического общения в аудитории;

3) *гармоничный образ личности*: приятный внешний облик; звучный и красивый голос, его тембр и разнообразные интонации, хорошая дикция, эстетическое исполнение речи, производящие благотворное воздействие на слушателей. Поэтому нельзя отделять образ человека от содержания и исполнения его речи.

Подробно эта проблема рассмотрена в наших монографиях [Колесникова 1998, 2007, 2013а, 2013б]. Практическое применение наше исследование находит на занятиях по риторике и культуре речи, по русскому языку как иностранному, деловому общению и публичной речи, профессиональной этике и этикету на разных факультетах ОГУ.

#### Библиография

- Колесникова Л.Н. Обаяние личности как категория риторики. – Орел, 1998. – 200 с.  
 Колесникова Л.Н. Риторическая личность преподавателя-филолога в контексте профессиональной культуры. Монография в 3-х томах. – Орел, ОГУ, 2007.  
 Колесникова Л.Н. Риторическая культура личности современного российского преподавателя вуза. – Орел, ОГУ, 2013а. – 225 с.  
 Колесникова Л.Н. Лингвокультурология. Языковая личность в аспекте диалога культур. Изд. 2-е. Допущено УМО в качестве учебного пособия для студентов вузов. – Орел, ОГУ, 2013б. – 358 с.

**Роль изучения иностранного языка в формировании коммуникативной компетенции выпускника вуза**

Комина Наталья Анатольевна

Тверской государственный университет, Россия  
170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33  
доктор филологических наук, профессор  
E-mail: natkomina@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы формирования коммуникативной межкультурной компетенции, дано определение данного понятия, подчеркивается междисциплинарность и многоуровневость освоения данной компетенции как основы развития языковой личности выпускника вуза.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, межкультурный уровень, языковая, речевая, социокультурная субкомпетенция.

УДК 378.1

**Role of foreign language learning in forming communicative competence of university graduates**

Natalja A. Komina

Tver State University, Russia  
170100 Tver, Zhelyabova Str., 33  
Doctor of Sciences (Philology), Professor  
Email: natkomina@yandex.ru

**Abstract.** The article explores the problem of forming communicative intercultural competence, defines this notion, underscores the interdisciplinary and multilevel nature of mastering this competence as the basis of developing the linguistic personality of a graduate.

**Keywords:** communicative competence, intercultural level, linguistic, speech, sociocultural subcompetences.

UDC 378.1

**Введение.** Цель данной работы – показать междисциплинарный и многоуровневый характер формирования языковой личности выпускника вуза на основе анализа ФОСов и учебных планов гуманитарно-социального блока дисциплин в рамках инновационной парадигмы образования.

В последние десятилетия как в России, так и в странах СНГ наблюдается смена приоритетов в образовательной среде, что продиктовано социально-экономическим развитием региона, необходимостью инновационных разработок по оптимизации интеллектуальных и организационных ресурсов. Актуальность научного и практического осмысления социальных и культурных основ современного общества представляет собой вызов системе образования и науки.

Насущная необходимость преодоления языковых отличий, культурных контрастов, региональных расхождений в языковом употреблении, чреватая затруднением в понимании, а то и отсутствием взаимопонимания, обуславливает необходимость разработки специальной концепции формирования профессиональной межкультурной компетенции.

Уровень сформированности указанной выше компетенции отражает степень развития языковой личности специалиста, его способность к профессиональному и межличностному взаимодействию, поиску и развитию эффективных форм сотрудничества, расширению и диверсификации деловых контактов.

**Материалы и методы.** Материалом анализа послужили рабочие программы дисциплины «Иностранный язык», основные документы регулирования учебного процесса в вузе (ФОСы по различным образовательным программам и направлениям подготовки бакалавриата, магистратуры и аспирантуры), а также рабочие программы по дисциплине «Русский язык и культура речи», «Деловая коммуникация», «Английский язык для профессиональной коммуникации». Методологической основой проведенного анализа послужили методики [Ворожбитова 2014], системно апробированные в проектах НИР Сочинской лингвориторической школы.

**Обсуждение.** Языковая личность трактуется в данной работе как активный субъект актуальных дискурсивных процессов, способный с помощью арсенала лингвориторических средств интерпретировать картину мира, моделировать и конструировать свое речевое поведение [Ворожбитова 2010]. Для решения непростой синергетической задачи формирования языковой личности привлекаются

результаты теоретических исследований таких смежных наук, как культурология, психология, лингвистика, коммуникативистика, риторика и педагогика. На уровне практической реализации формирования межкультурной коммуникативной компетенции учебные заведения руководствуются Федеральными образовательными стандартами, в которых сформулированы цели вузовской подготовки на уровне бакалавров и магистров. Формированием профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции призваны заниматься несколько смежных дисциплин, прежде всего, дисциплины гуманитарно-социально-экономического блока, включающие курсы иностранного языка, культуры речи, деловой профессиональной коммуникации, иностранного языка для профессиональных коммуникаций и т.п., участвующие в формировании не только общекультурных, но и профессиональных компетенций. Как правило, общекультурные компетенции являются сквозными, они формируются на всех трех ступенях образования – бакалавриат, магистратура, аспирантура. Важно отметить, что формирование общекультурных компетенций обеспечивает успешное освоение профессиональных компетенций. Так, например, общекультурная компетенция, касающаяся владения иностранным языком и сформулированная как «способность к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного и культурного взаимодействия», необходима для последующего освоения профессиональной компетенции академического бакалавра, заключающейся в «способности принимать участие в реализации профессиональных коммуникаций в рамках проектных групп, а также профессионально-прикладной компетенции прикладного бакалавра, отражающей «способность осуществлять презентацию информационной системы и начальное обучение пользователей».

Связующим звеном междисциплинарного взаимодействия, направленного на развитие языковой личности, является понятие коммуникативной компетенции. Наиболее полно оно было рассмотрено в рамках коммуникативной лингвистики и реализовано методистами в практике коммуникативной методики обучения иностранному языку, где связаны воедино лингвистическая и социальная стороны коммуникации, считается, что языковые средства используются индивидом в соответствии с определенными намерениями и в зависимости от ситуации, причем интенция служит единицей отбора речевых актов.

В многочисленных работах психологов, психолингвистов и методистов трактовка коммуникативной компетенции осуществляется в зависимости от понятийного аппарата соответствующего направления исследований. Поскольку в данной статье мы говорим о развитии языковой личности выпускника образовательных программ, то, в первую очередь, необходимо отметить, что под коммуникативной компетенцией понимается индивидуальная способность человека к осуществлению общения. Важными показателями данных способностей являются легкость и быстрота в овладении общением (или другой деятельностью), высота достижений в ней [Каспарова 1978: 128]. Эта способность тесно связана с адекватным выбором языковых средств передачи сообщения, соотношенным с задачами, условиями общения, социальными нормами поведения, статусом собеседника. А иноязычная коммуникативная компетенция призвана отражать социальные и культурные нормы страны изучаемого языка [Митрофанова 1990; Вятютнев 1984: 83].

Коммуникативная компетенция как общая интегративная цель обучения иностранному языку представляет собой комплекс знаний, навыков и умений, который должен быть усвоен в процессе обучения. В качестве такой интегративной цели иноязычная коммуникативная компетенция понимается как «способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом/программой пределах» [Бим 2002: 11].

Когнитивное представление об овладении иноязычной коммуникативной компетенцией связано с формированием у обучающихся индивидуальной картины мира, которая складывается в их сознании, прежде всего, на базе собственного опыта, приобретенного на основе родного языка и под влиянием родной культуры. При этом в процессе приобщения к духовному наследию иноязычной культуры, опираясь на познавательные ресурсы родного языка, обучающийся приобретает новые знания не только о чужой, но и о родной культуре, заново осмысливая и переоценивая имеющиеся у него представления. [Гальскова, Гез 2004: 111–112].

Принципиально новым направлением формирования языковой личности можно назвать межкультурную составляющую коммуникативной компетенции, затрагивающую определенные личностные характеристики, наличие которых обеспечивает успешность межкультурного взаимодействия носителей языка. В основе этой составляющей лежит «опыт эмоционально-оценочного отношения индивида к лингвокультурному взаимодействию представителей различных национально-культурных общностей. [Гальскова, Гез 2004: 120]. Способность к эмпатии предполагает развитие у обучающихся готовности воспринимать и понимать иную картину мира, другой образ жизни, открытости к мнениям и позициям партнеров по общению.

Процесс развития и становления языковой личности опосредован освоением коммуникативной компетенцией, включающей в себя языковую, речевую, профессиональную и социокультурную субкомпетенции (см. подробнее [Громова 2010: 181–183]).

На уровне бакалавриата доминирующее положение занимают языковая, речевая и социокультурная субкомпетенции, а профессиональная составляющая выходит на первый план на уровне магистерских

программ подготовки, где важны навыки научно-исследовательской работы, аналитической и консультационной деятельности.

Исходя из международных требований [Байденко 2009], в программы бакалавриата были включены темы и проблемы, которые дают представление о «ситуативно-тематической закреплённости лексико-грамматических средств» [Перфилова 2011: 12]. Содержание языковой подготовки студентов магистратуры определяется особенностями подязыка специальности и отличается высокой степенью профессионализации. Конечная цель обучения иностранному языку в магистратуре ориентирована на достижение профессиональной иноязычной компетенции, которая определяется спецификой труда выпускников вузов.

**Заключение.** Подводя итог вышесказанному, мы отмечаем, что развитие языковой личности выпускника вуза на основе формирования коммуникативной межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенций предполагает реализацию междисциплинарных связей кафедр иностранного языка и профильных кафедр, а также кафедр гуманитарно-социально-экономического блока. Это не только обеспечивает успешное овладение профессиональной образовательной программой, но и служит основой развития у студентов коммуникативных способностей на родном и иностранном языках в ходе их профессиональной деятельности после окончания вуза.

#### Библиография

Байденко В.И. Болонский процесс: европейский и национальные структуры классификаций (Кн. приложение 2) / под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.

Бим И.Л. Личностно ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2.

Ворожбитова А.А. Языковая личность россиянина как классификационный тип (к постановке проблемы) // Россия и славянский мир в контексте многополярности: Матер. VI Международной научной конференции, 6–9 августа 2010 г. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2010. – С. 46–52.

Ворожбитова А.А. Методы и технологии выпускного квалификационного исследования (язык, литература): учеб.-метод. пособие / авт.-сост. А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ», 2014. – 138 с.

Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М.: Русский язык, 1984.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2004.

Громова Н.М. Деловое общение на иностранном языке: методика обучения. – М., Магистр Инфра-М, 2010. – 285с.

Каспарова М.Г. К проблеме структуры и динамики иноязычных способностей // Психологические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе: Сб. науч. трудов МГПИИЯ им М. Тореза. Вып. 133. – М., 1978.

Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990.

Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 30 с.

**Лингвистические дисциплины в процессе формирования общекультурных компетенций  
в техническом отраслевом университете**

<sup>1</sup>Константинова Ольга Валентиновна  
<sup>2</sup>Муравьева Алла Анатольевна

<sup>1</sup>Российский государственный университет  
нефти и газа имени И.М. Губкина, Россия  
119991, Москва, Ленинский пр-т, 65  
кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: konstantinova@gubkin.ru

<sup>2</sup>Российский государственный университет  
нефти и газа имени И.М. Губкина, Россия  
119991, Москва, Ленинский пр-т, 65  
кандидат филологических наук, доцент  
E-mail: ppmuravevaaa@yandex.ru

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются некоторые аспекты обучения лингвистическим дисциплинам в процессе формирования общекультурных компетенций в техническом отраслевом вузе, цели, задачи и содержание этих дисциплин, их место в системе повышения эффективности речевой коммуникации.

**Ключевые слова:** культура речи, языковые и коммуникативно-речевые компетенции, употребление языка, эффективность речевой коммуникации, виды дискурса.

УДК 808.5 347.781.8

**Linguistic disciplines as a means of forming common cultural competences  
at a technical university**

<sup>1</sup>Olga V. Konstantinova  
<sup>2</sup>Alla A. Muravyeva

<sup>1</sup>Russian State University of Oil and Gas named after Gubkin, Russia  
119991 Moscow, Lenin Ave., 65  
Candidate of Sciences (Pedagogics), Associate Professor  
E-mail: konstantinova@gubkin.ru

<sup>2</sup>Russian State University of Oil and Gas named after Gubkin, Russia  
119991, Moscow, Lenin Ave., 65  
Candidate of Sciences (Pedagogics), Associate Professor  
E-mail: ppmuravevaaa@yandex.ru

**Abstract.** The article discusses some aspects of teaching linguistic disciplines in the course of forming general cultural competences at a technical university, targets, tasks and contents of these disciplines, their place in the system of improving the efficiency of speech communication.

**Keywords:** culture of speech, linguistic and communicative-and-speech competence, language use, discourse types.

UDC 808.5 347.781.8

**Введение.** Проблемы обучения дисциплине «Русский язык и культура речи» являются уже достаточно разработанными, однако не теряют своей актуальности и требуют их дальнейшего рассмотрения, особенно в условиях значительного снижения уровня речевой культуры, уровня владения родным языком.

**Материалы и методы.** Материалом послужили теоретические источники, нормативные, учебные и методические материалы в области преподавания культуры речи; методы – аналитический обзор, сопоставление, обобщение и др.

**Обсуждение.** Культура речи, как известно, – это область духовной культуры, связанная с применением языка. Сама сущность культуры требует от человека свободного владения речью, то есть: знания языковых и неязыковых средств, обеспечивающих оптимальное общение, а также умения их варьировать, выбирать наиболее эффективные в зависимости от каждой конкретной ситуации общения.

Современное состояние культуры речи носителей языка нередко становится темой многих публикаций, заседаний круглых столов и т.п. И это не случайно: уровень культуры речи остается

недостаточно высоким как у учащихся школ и студентов вузов, так и у представителей самых разных профессий, в том числе и лингвоинтенсивных. Поэтому роль лингвистических дисциплин, среди которых и «Русский язык и культура речи» как базовая, трудно переоценить. Изучение именно лингвистических дисциплин дает возможность сформировать те компетенции (языковую, текстовую, коммуникативную), которые будут способствовать самореализации выпускника высшей школы (в том числе и технической) как языковой личности.

Гуманитарные науки, как известно, способствуют развитию личности, приобретению необходимых качеств интеллекта, формированию общей культуры, этики общения, поэтому можно с уверенностью утверждать, что они выступают как базовые в процессе профессиональной подготовки учащихся вузов, в том числе и инженерно-технических. Гуманитарная подготовленность выпускника вуза позволяет ему более глубоко осмысливать и воспринимать содержание и результаты получаемого профессионального образования. При этом неясное представление о ценности образования сводит к минимуму гуманистический аспект подготовки профессионально образованной личности. Отсюда следует, что гуманитарная подготовка в значительной степени является залогом успешности формирования личности и ее профессиональной деятельности. Именно поэтому, согласно современной парадигме образования, выпускник вуза должен быть специалистом, обладающим не только профессиональными компетенциями, обеспечивающими успешность его деятельности в узкоспециальной сфере, но и общекультурными компетенциями, сформированность которых значима в различных сферах. Важную роль в формировании этих компетенций, несомненно, играют лингвистические дисциплины, в первую очередь, «Русский язык и культура речи» как базовая при освоении как гуманитарных, так и общенаучных, а также специальных в техническом университете. Ведь именно эта дисциплина способствует развитию речевой культуры, умению правильно воспринимать и продуцировать речь, успешно осуществлять речевую деятельность в различных коммуникативных ситуациях.

Как известно, речевая культура человека является одной из составных частей общей культуры, связана с культурой мышления, чувств, поведения, во многом определяет качество нравственного облика личности, влияет на эффективность коммуникативной деятельности. Анализ научно-педагогической литературы по исследуемой проблеме, опыт работы показывают, что студенты, магистранты и даже аспиранты обладают недостаточным уровнем речевой культуры, поверхностными знаниями по стилистике и неясными представлениями о качествах хорошей речи, нередко испытывают трудности в процессе речевой деятельности как устной, так и письменной.

Как отмечал Н. Хомский, «мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции». Именно «употребление» – актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом и мотивацией самого человека. Иными словами, задача при обучении русскому языку и культуре речи заключается не столько в формировании компетенций, сколько в обучении «употреблению» языка.

Основную задачу обучения лингвистическим дисциплинам можно сформулировать как формирование такой личности, которая могла бы сориентироваться в конкретной речевой ситуации, построить свое высказывание в соответствии с этой ситуацией, со своим замыслом, коммуникативным намерением, а также правильно воспринять речевое высказывание. Подтверждение сказанному находим в работах известных лингвистов, в частности, В. Карасика, который подчеркивает, что «всякий акт употребления языка – будь то произведение высокой ценности или мимолетная реплика в диалоге – представляет собой частицу непрерывно движущегося потока человеческого опыта. В этом своем качестве он вбирает в себя и отражает в себе уникальное стечение обстоятельств, при которых и для которых он был создан» [Карасик 2000: 39].

Чему же следует обучать? В Федеральных государственных стандартах (ФГОС) и в программах вузов, разработанных на основе ФГОС, предусмотрено изучение не только такой базовой дисциплины, как «Русский язык и культура речи», но и других лингвистических дисциплин, которые могут быть включены в программы по усмотрению вузов. Так, в нашем университете введены также следующие лингвистические дисциплины: «Профессиональная речь юристов» и «Культура речи и деловое общение» (для студентов), «Основы ораторского искусства» и «Лингвистическая культура в профессиональной коммуникации» (для магистрантов факультета права), «Педагогическая риторика» (для магистрантов), «Научный стиль речи» (для аспирантов).

Рассмотрим особенности названных лингвистических дисциплин, преподаваемых в негуманитарных (технических) университетах.

Дисциплина «Русский язык и культура речи» является базовой для изучения всех перечисленных лингвистических дисциплин, опирается на школьный курс русского языка. В настоящее время в соответствии с ФГОС 3 она является дисциплиной по выбору, т.е. далеко не все обучающиеся в университете изучают ее. Заметим, что 20 лет назад дисциплина «Русский язык и культура речи» была включена в образовательные стандарты в качестве обязательной для изучения в вузах. За это время

наблюдались тенденция к постепенному вытеснению ее из числа обязательных дисциплин и сокращению часов на ее изучение. Результаты налицо: знание русского языка и основ культуры речи в студенческой среде оставляет желать лучшего. Остановимся, например, на владении абитуриентами и студентами лексическими единицами. Это и неумение соотносить речевую ситуацию и употребляемые в ней лексические единицы (стилистически сниженные, профессионализмы, заимствования и т.п.). Это и простое незнание значения слов, в том числе заимствованных (например, не раз приходилось сталкиваться с незнанием значений таких слов, как «зыбкий», «здравница», «нонсенс», «пафосный», «амбиции» и проч.), и их сочетаемости («топовый преподаватель»), и неразличение паронимов (представить – предоставить, оплатить – выплатить и т.п.), и употребление так называемых строевых слов без раскрытия их смысла в конкретной речевой ситуации (вопрос, проблема и т.п.), и незнание фразеологизмов и их значений («взять быков за рога», «скрипя сердцем» – вот лишь немногие примеры искажения фразеологизмов), и неясное представление о многозначности слова.

Важно подчеркнуть, что недостаток знаний в области русского языка и культуры русской речи является причиной низкого уровня речевой культуры студентов и, как результат, «настораживающей степени успеваемости студентов по целому ряду учебных дисциплин» [Авджан 2016: 47]. Не возникает сомнений, что существует непосредственная связь между языковой и коммуникативно-речевой компетенциями и профессиональными компетенциями, выработка которых весьма осложняется, к примеру, тем, что студенты испытывают затруднения как в процессе продуцирования, так и восприятия устной и письменной речи в процессе обучения.

«Профессиональная речь юристов» также является дисциплиной по выбору и изучается в 1 семестре 1 курса, что явно затрудняет формирование общекультурных компетенций обучающихся, т.к. они еще недостаточно подготовлены к изучению особенностей общения в профессиональной сфере без достаточной сформированности языковых компетенций. Мы имеем в виду, что выпускники средней школы не имеют достаточно сформированных навыков устной и письменной речи, ведь в школьной программе основное внимание уделяется формированию навыков грамотной письменной речи путем усвоения правил орфографии и пунктуации. Таким образом, в нашем вузе содержание этой дисциплины охватывает не только вопросы профессиональной речи, но и общие вопросы культуры речи: функции языка, языковые нормы всех уровней, стилевые и стилистические нормы, этико-речевые нормы и т.п.

«Культура речи и деловое общение» включена в программу обучения студентов экономического факультета. Задачи дисциплины заключаются в том, чтобы не только дать представление о деловом стиле, но и развить и совершенствовать навыки владения русским языком, основами культуры русской речи.

Как правило, в техническом вузе преподаватели профильных дисциплин, являясь высококлассными специалистами в своей области, не имеют педагогического образования. Именно поэтому в ряде вузов (например, МАДИ, Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого, РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина и др.) были созданы кафедры инженерной педагогики для обучения магистрантов и аспирантов, поскольку велика вероятность в их будущем педагогической деятельности. Сферу образования нередко называют сферой «повышенной речевой ответственности», так как слово (речь) становится важнейшим инструментом в профессиональной деятельности. Слово – главное средство реализации всех методических и дидактических задач. Хорошо известно также, что без теоретических знаний невозможно добиться эффективной речи, а коммуникативно-творческая деятельность является частью профессиональной компетенции педагога. Таким образом, наряду с другими гуманитарными дисциплинами достойное место занимает «Педагогическая риторика», которая, как известно, является разновидностью частной риторики и призвана обеспечить решение проблемы формирования коммуникативной компетенции учителя в широком смысле данного феномена.

Всем известно, что риторика – это наука об эффективном общении; педагогическая риторика предполагает конкретизацию основных научных положений, применение в реальной речевой практике общих и частных риторических принципов, таких как:

- общие постулаты общения, особенности общения в ситуации «учитель – ученик»;
- речевой этикет в профессиональной деятельности педагога;
- текст как единица общения, стили речи и стилистическая окраска текста, этапы создания текста;
- коммуникативные качества речи: правильность и чистота, богатство и точность, выразительность и логичность;
- невербальные средства общения;
- специфика слушания в профессиональной деятельности педагога;
- взаимодействие устной и письменной речи, их отличительные и общие черты;
- подготовка публичного выступления, обязательная структурированность речи;
- создание письменных высказываний профессионально значимых речевых жанров (аннотация, реферат, письма, отчеты, характеристики и т.п.);
- создание высказываний устных профессиональных жанров: оценочное высказывание, диалог при объяснении нового материала и т.п.

Цели, задачи и содержание педагогической риторики как вузовской дисциплины сформулированы в программных документах, обязательных для высшей школы. Некоторые отличия в данных программах обусловлены профилем обучения, но базовым положением является следующее: педагогическая риторика – это синтез достижений наук гуманитарного цикла (социологии, социолингвистики, психолингвистики, неориторики, политологии и т.д.). Подчеркнем, что данная дисциплина призвана формировать те компетенции, которые в будущем помогут решать педагогу профессиональные задачи, возникающие в различных ситуациях общения «учитель – ученик».

Не секрет, что всем, кто когда-либо начинал свою научную деятельность, приходилось испытывать трудности при создании письменного научного текста. Именно поэтому в нашем университете для аспирантов введена дисциплина по выбору «Научный стиль речи», в задачи которой входит, в первую очередь, работа над продуктивными видами речевой деятельности, которая предполагает освоение определенных знаний о тексте, его типах, структуре, этапах создания, а также формирование представления о приемах речевого воздействия, особенностях восприятия речи и т.д.

Хотелось бы обратить внимание на формулировку компетенций во ФГОС: «...выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными компетенциями: ... способностью к коммуникации в устной и письменной формах на *русском* и *иностранном* языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» или «... аспирант формирует и демонстрирует следующие ... компетенции: готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на *государственном* и *иностранном* языках». Вызывает недоумение, что в этих формулировках по сути «уравнивается» способность к коммуникации на русском и иностранном языках, т.е. получается, что можно и должно владеть русским и иностранными языками в равной степени?! Напрашивается вывод о том, что при таком подходе снижается ценностный смысл дисциплин, призванных формировать не только языковые и коммуникативно-речевые компетенции будущего специалиста, но и общекультурные компетенции современной языковой личности.

**Заключение.** Итак, лингвистические дисциплины, бесспорно, играют важную роль в формировании общекультурных компетенций обучающихся в технических университетах, однако их роль могла бы быть значительнее, если бы их изучению предшествовало изучение *обязательной* для всех базовой дисциплины «Русский язык и культура речи».

#### Библиография

- Авджан Ф.В. В поддержку русского языка // Русская речь. – № 1. – 2016. – С. 47–52.  
 Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – 228 с.  
 Константинова О.В., Муравьева А.А. Речевое воспитание: миф или возможности есть? // Русский язык: исторические судьбы и современность: V Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. – М., Изд. Моск. ун-та, 2014. – С. 614–615.

**«Топика» как риторическая концепция и ее применение  
в обучении русскому языку как иностранному в китайской аудитории**

<sup>1</sup>Линь Мэй  
<sup>2</sup>Хуа Эрчжи

<sup>1</sup>Пекинский университет иностранных языков, Китай  
100089, г. Пекин, ул. Сисаньхуаньбэйлу, 2  
кандидат филологических наук, профессор  
E-mail: linmei@mail.ru

<sup>2</sup>Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина  
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6  
аспирант  
E-mail: huaerzhidavid@126.com

**Аннотация.** В данной статье рассматривается топика как риторическая концепция, обобщается ее эволюция в истории развития античной и русской риториках, также обсуждается педагогическая функция топика в обучении русскому языку как иностранному в китайской аудитории, при этом подчеркивается ее применение для развития речевой компетентности в межкультурной коммуникации и, в общем, для обогащения мышления на русском и на отечественном языках с учетом национальной ментальности.

**Ключевые слова:** топика, риторика, смысловые модели, раскрытие мысли, обучение РКИ.

УДК 808

**«Topos» as a rhetorical concept and its application in teaching Russian  
as a foreign language to the Chinese**

<sup>1</sup>Lin Mei  
<sup>2</sup>Hua Erzhi

<sup>1</sup>Beijing Foreign Languages University, China  
100089 Beijing, Xisanhuanbeilu Str., 2  
Candidate of Sciences (Philology), Professor  
E-mail: linmei@mail.ru

<sup>2</sup>Pushkin State Institute of Russian Language, Russia  
117485 Moscow, Akademik Volgin Str., 6  
Postgraduate student  
E-mail: huaerzhidavid@126.com

**Abstract.** This article discusses topos as a rhetorical concept, summarizes its evolution in the history of the ancient and Russian rhetoric as well as discusses the pedagogical function of topoi in teaching Russian as a foreign language to the Chinese emphasizing its use for the development of speech competence in intercultural communication with the final aim of enriching thinking in Russian and native tongue taking into account the national mentality.

**Keywords:** topos, rhetoric, sense models, disclosure of thoughts, Russian as a foreign language.

UDC 808

**Введение.** Обучение русскому языку в Китае ведется уже более 300 лет. И в течение этого долгого исторического периода развитие речевой компетентности всегда стоит в центре внимания педагогов во время обучения русскому языку как иностранному. В этом процессе приучить учащихся выразить свою мысль по-русски является одной из главных задач педагогической практики. В истории преподавания РКИ в Китае в относительно долгое время внимание уделяется только тому, какими средствами можно расширить запас слов и словосочетаний, запомнить устойчивые выражения, далее, передать свою мысль таким образом, чтобы в межкультурной коммуникации ее правильно и адекватно восприняли. Но практика иногда показывает противоположную картину, проблема заключается не в нехватке слов или каких-либо языковых средств, а в изобретении идеи, то есть «что говорить (писать)». Разрешить такую проблему нельзя без учета риторической категории «топики», которая с античного времени до настоящего момента справедливо считается ключевой основой в процедуре «от мысли к слову». Данная категория прошла долгую историческую эволюцию и получила философское и филологическое развитие. И она актуальна в обучении РКИ в китайской аудитории.

**Материалы и методы.** Материалом для исследования служат работы студентов-русистов в Сианьском университете иностранных языков, в том числе 15 часов записи рассказов на определенные темы и докладов выступления. В данной статье применяются описательно-аналитический метод и метод

риторического анализа для выявления особенности и эффективности употребления «топики» в обучении РКИ в китайской аудитории.

**Обсуждение.** Топика – раздел риторики, изучающий построение аргументов, ораторской речи и мысли в целом с использованием риторических общих мест – топов. Топы представляют собой те общие категории, на которых может основываться рассмотрение всяческого предмета, независимо от его индивидуальных особенностей, а также типичные ходы в доказательствах и опровержениях. [Культура русской речи 2003: 715–716]

В разные периоды развития риторики у разных авторов содержание концепции «топики» было неодинаковым. Аристотель применял эту концепцию для обозначения некоего «места» в уме человека, где хранятся и отыскиваются аргументы. Ученый считал, что задача топики заключается в том, чтобы «найти способ, при помощи которого мы в состоянии будем из правдоподобного делать заключения о всякой предлагаемой проблеме и не впадать в противоречие, когда мы отстаиваем какое-нибудь положение» [Аристотель 1978: 349]. Впоследствии Цицерон заимствовал у Аристотеля идею общих мест и самостоятельно разработал их типы в «Топике». Он разделяет топы на два типа: первые – «научные», искусственные, технические или изобретенные; вторые – неискусственные, нетехнические, связанные с применением власти или авторитета. Позднее у Квинтилиана – принципиально иной подход к каталогу общих мест. Он разделил понятия мест, «из коих заимствуются доводы», и понятия «общего места» как всем известного положения.

В истории русской риторики первые сведения об общих местах находим в первом учебнике «Риторика» 1620 года: «Общие места суть не только добродетели и пороки, но лучшие и важнейшие пункты (основы) каждой науки, которые содержат источник и наиглавнейшее существо науки» [Цит. по: Аннушкин 1999: 126].

М.В. Ломоносов выделял 16 общих мест, моделей – способов «расплодить» простые идеи. Он считал, что изобретение по общим местам есть логическое конструирование мысли, но не способ разрешения проблемы. Для Ломоносова важнее в риторике было выражение изобретенного в словах, то есть элокуция, нежели при помощи общих мест нахождение и обсуждение различных вариантов решения проблемы.

В настоящее время ученые обращаются к системе топосов и рассматривают их с разных точек зрения, причем одни ученые, например, Волков А.А., применяют термин «топ», другие – «топос» (Михальская А.К.). Большинство ученых, обратившихся к классическому опыту, предлагают использовать топы в модели порождения речи. Например, А.К. Михальская определяет топосы, «общие места» как смысловые модели, позволяющие «без напряжения и неоправданных усилий разработать идею, развить мысль, быстро подобрать аргументы для данного тезиса...» [Михальская 2001: 151].

Более подробно рассматриваются топосы в работах Ю.В. Рождественского и А.А. Волкова. Ю.В. Рождественский разграничивает термины «общие места» и «топосы». Общие места, по его мнению, это «определенные области содержания, которые признаются всеми в данной аудитории как правильные и проверенные общественным опытом», это «естественные непререкаемые суждения, общепризнанные постулаты, которые кажутся естественными, и потому истинными» [Рождественский 1992, 1999]. Рождественский считает, что общие места могут возникать вследствие диалогов как знания их участников. Система общих мест составляет умственное и духовное достояние общества. Если брать систему общих мест в культуре, она содержит три смысловые области: гносеологическую, моральную и познавательно-позитивную.

А.А. Волков рассматривает концепцию общих мест в контексте теории риторической аргументации. Он определяет топ как общую идею, к которой приводится обсуждаемое положение и на основе которой строится аргумент. А.А. Волков подразделяет топы на общие и частные, внутренние и внешние.

Несмотря на различие классификаций топосов, Ю.В. Рождественский и А.А. Волков сходятся в том, что само понятие топоса чрезвычайно важно для теории аргументации, так как всегда есть возможность проверить правильность аргументации, ориентируясь на топосы, примененные в обсуждении проблемы. «Связь между логикой, риторикой и грамматикой проходит через общие места и топы», – пишет Ю.В. Рождественский. А.А. Волков добавляет, что «риторическую правильность аргумента устанавливает реальное место топоса в иерархии»: она «зависит от возможности апеллировать к общим местам более высокого уровня иерархии при обсуждении проблем, относящихся к содержательно низким уровням» [Волков 2001: 147].

Обобщенная история эволюции концепции «топики» показывает оригинальное место этого термина в риторике как науке о порождении и выражении речи. Далее мы более подробно остановимся на его функциях в обучении РКИ. При этом мы полагаем, что толкование этого термина российским ученым В.И. Аннушкиным четко и ясно отражает его перспективы в педагогической практике.

В.И. Аннушкин считает, что топику следует понимать в двух смыслах: первое – это общие ценностные нравственные или понятийные суждения, обнаруживающие одинаковые взгляды на один и тот же вопрос. Например, любовь – это благо, зло – несчастье, враг – носитель зла, друг – добра, добро полезно, а зло приводит к дурным последствиям и т.д. Эти этически сформулированные суждения являются основой морали и нравственных категорий. Если нет осознания общих мест как некоторых общих взглядов – основы для будущего речевого контакта, общающиеся стороны не могут не чувствовать себя тревожно. Мы считаем, что такое понимание актуально для выполнения одной из главных задач подготовки китайских студентов-русистов – оформления и развития компетентности межкультурной коммуникации, при которой важно найти общие темы для общения с учетом различий и сходства национальных культур. Посмотрим иерархическую организацию топики А.А. Волкова:

1) религия; 2) наука; 3) искусство; 4) право; 5) исторический опыт; 6) личный авторитет; 7) государственные институты; 8) общественная мораль; 9) политическая система; 10) общественное мнение. Важно подчеркнуть, что такая организация носит отличительный характер национальной культуры, иными словами, она отличается от, например, иерархии убедительности аргументации китайской культуры. Таким образом, она помогает нашим учащимся разбираться в менталитете русского народа, в его взглядах на жизненные ценности и предоставляет подходящей темы и эффективные аргументы для общения не только на русском языке, но и согласно русскому мышлению.

Второе понимание топики, т.е. общих мест, у В.И. Аннушкина таково: они могут быть способами развертывания мысли и речи. Другими словами, возможно описать технику создания замысла и содержания речи, развития смысла в тексте речи. Например, «создатель речи может дать определение тому, о чем он говорит; или указать причину вашего утверждения; или показать свойства предмета, обстоятельства, в которых он существует. Перечисленные категории назовем топосами, или видами общих мест» [Аннушкин 2007: 142]. Согласно мнению Аннушкина, мы полагаем, что нижеперечисленные топы как универсальные способы развития замысла речи минимальны для китайских студентов-русистов:

1) определение; 2) целое – части; 3) род – вид; 4) свойства – качества – характеристика; 5) сравнение; 6) противоположность; 7) имя; 8) причина – следствие; 9) условие; 10) уступление; 11) время; 12) место; 13) пример; 14) свидетельство.

Важно подчеркнуть: хотя в истории русской риторики и было время критики технологии продуцирования речи по «общим местам», но эти нападки адресованы «схоластическому и бездумному пользованию общих мест как приемов создания текста-речи» [Аннушкин 2007: 139]. На самом деле, система «общих мест» никогда не противопоставляла «смысловые модели» «новаторству в образовании речи». Например, в отличие от традиционного понятия «определение» риторическое определение, кроме правильности, «требует новизны, неожиданности, привлекательности» [Там же].

Приведем пример с топосом «определение». При объяснении не раз повторяем, что топос «определение» не имеет в виду некое академическое определение, которое читается в словарях или научных работах, он по сути должен быть оригинальным и привлекательным, даже индивидуальным, что хорошо отражает речевую личность автора. Например, при разговоре о «счастье» лучше не говорить, что это состояние человека, которое соответствует наиболее внутренней удовлетворенности условиями своего бытия..., которое предлагается в БСЭ. В 2016 году на китайском государственном экзамене 8-го уровня была дана задача написать сочинение на тему: «Что я готова делать для родителей?». И в работах студентов, которые на занятиях по развитию речи серьезно занимались теорией и практикой риторических топосов, читаются авторские эмоциональные мысли:

*Китайская мудрость гласит, что любовь к родителям – основа всех добродетелей.*

*Родители – люди, которые дали мне жизнь и любят меня, невзирая ни на что.*

*Дом – это единственное теплое место в нашей жизни.*

*Счастье – это время, когда вся семья вместе завтракает, обедает и ужинает.*

*Самый дорогой подарок и самая искренняя благодарность – это наши забота и ежедневное присутствие в жизни родителей, даже если мы можем быть рядом с ними только в виртуальном пространстве.*

*Родители – самые близкие люди на свете.*

Другой момент, который связан с топикой в обучении РКИ в китайской аудитории, заключается в уверенности в себе у начинающих учащихся в изучении русского языка. Всем известно, что русский язык и китайский принадлежат к разным языковым семьям, и между ними существует большое отличие. Русский язык крайне труден для начинающих, так что умение составить сложное предложение уже обрадует студентов как явный успех. Приведем пример: вначале студенты могут писать: «Завтра мы поедem на экскурсию». После знакомства с топосом «условия» обучаемые поняли, что утверждение верно только при каких-то условиях, и рождается более логичное предложение: «Завтра мы поедem на экскурсию (при каком условии?), если погода позволит».

**Заключение.** Топика является ключевой концепцией как в античной риторике, так и на современном уровне развития данной науки. Несмотря на изменение и обогащение ее содержания, она постоянно может пониматься как смысловые конструкции и способы развертывания мысли. Таким образом, она обладает и своим незаменимым преимуществом в обучении РКИ: позволяет учащимся глубже познакомиться с русским менталитетом и предоставляет конкретные способы совершенствования речевых выражений.

#### Библиография

Аннушкин В.И. Первая русская риторика XVII века. – М.: Добросвет, 1999. – 362 с.

Аннушкин В.И. Риторика. Вводный курс. – М.: Флинта – Наука, 2007. – 296 с.

Аристотель. Топика. Соч. в 4-х т. Т. 2. – М.: Мысль, 1978. – 687 с.

Волков А.А. Курс русской риторики. – М.: Храм св. муч. Татианы при МГУ, 2001. – 480 с.

Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 837 с.

Михальская А.К. Основы риторики. – М.: Дрофа, 2001. – 496 с.

Рождественский Ю.В. Риторика. – Грозный: Книга, 1992. – 48 с.

Рождественский Ю.В. Теория риторики. – М.: Добросвет, 1999. – 482 с.

**Прием письменного диалога автора и читателя  
в процессе подготовки обучающихся к сочинению**

Машина Ольга Юрьевна

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение  
«Средняя общеобразовательная школа № 31»  
173009, Великий Новгород, ул. Псковская, д. 44, кор. 2  
кандидат филологических наук, доцент; учитель русского языка и литературы  
E-mail: Olga.Mashina@novsu.ru

**Аннотация.** Статья посвящена обсуждению метода продуктивного чтения при подготовке к экзаменационному сочинению, в ней рассматривается прием диалога автора и читателя как способ написания сочинения на основе прослушанного текста.

**Ключевые слова:** продуктивное чтение, диалог, сочинение, речевые компетенции, обратная связь.  
УДК 373.1

**Method of written dialogue between author and reader  
in the course of training learners to write a composition**

Olga U. Mashina

Secondary school № 31, Velikiy Novgorod, Russia  
173009 Velikiy Novgorod, Pskovskaya Str., 44/2  
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, teacher of Russian language and literature  
E-mail: Olga.mashina@novsu.ru

**Annotation.** The article discusses the method of productive reading while preparing pupils for an exam composition with a special attention to the method of dialogue between author and reader as a means of writing a composition after listening to a text.

**Keywords:** productive reading, dialogue, composition, speech competence, feedback.

UDC 373.1

**Введение.** Важной частью экзамена по русскому языку в настоящее время является сочинение. И после 9 класса, и после 11 класса выпускники выполняют этот вид работы. Жанр ее можно определить как ответ ученика автору текста. Выпускник демонстрирует в этой работе свои речевые компетенции и общекультурные навыки письменного общения [ОГЭ. Русский язык 2015].

Диалогическая природа речевой культуры проявляется при выполнении работы этого типа. Отталкиваясь от содержания прослушанного текста, выпускник 9 класса пишет свое сочинение на свободную тему как вариант развития данной в тексте темы или как ответ на высказывание автора, рассуждение на затронутую тему.

Выпускник 11 класса, работая над сочинением, также строит свой текст-рассуждение, диалогизируя с писательским текстом, находя в нем аргументы для своих утверждений.

Таким образом, подготовка современного выпускника школы включает в себя формирование риторических умений построить текст в рамках диалога писателя и читателя. Иными словами, ученик должен уметь установить обратную связь с автором текста, создав свой письменный текст [Машина 2011].

**Материалы и методы.** Материалом нашего исследования послужили письменные работы обучающихся среднего звена, выполненные с опорой на исходный текст. Методом наблюдения, анализа и синтеза мы установили основные подходы к диалогу читателя (ученика) с автором текста:

1) выделение главной мысли автора текста, 2) обнаружение деталей в тексте, 3) использование в качестве мини-текста пословицы, поговорки, фразеологизма.

Результатом этих действий становится письменный текст ученика, написанный в русле авторского текста как ответ на поставленную проблему, реакция на затронутую в тексте деталь, рассуждение по содержанию пословицы, фразеологизма. В итоге наших наблюдений выяснилось, что для успешного составления текста сочинения обучающимся необходимо среагировать на текст автора, то есть, поняв его содержание, дать свой ответ также в виде письменной речи.

В процессе обсуждения методического приема диалога нами предлагаются варианты выполнения такой работы с учениками среднего звена, 7–8 классов, приводятся примеры переработки исходных текстов обучающимися.

**Обсуждение.** Прием письменного диалога автора и читателя мы рассматриваем как основной в процессе подготовки к экзаменационному сочинению. В ходе этой работы намечаются три этапа:

1. Прослушивание текста и уяснение главной мысли автора, основного мотива.
2. Подготовка своего ответа на высказывание писателя.
3. Построение текста сочинения.

Приведем примеры заданий такого типа и их выполнений. Перед прослушиванием текста рекомендуется предупредить учеников о том, что они будут писать не изложение, а сочинение с опорой на текст. По этой причине перед чтением ставится вопрос: «О чем нам говорит автор?»

После первого прослушивания обсуждается тема текста, его содержательные части. Перед вторым прослушиванием ставится вопрос для учеников: «Что вы можете ответить автору текста?» Для обучающихся затруднительно понимание того, что значит «ответить автору». Тогда педагог прибегает к пояснениям такого рода – дает задание: «Напишите нечто подобное авторской теме, скажите о том же, о чем говорит автор, только по-своему, опираясь на свой жизненный опыт».

Ученик может для своего сочинения выбрать как главную тему текста и развить ее, так и микротему, и даже некоторую деталь из текста. В такой письменной работе развиваются творческие способности ребенка, его навыки словесного выражения собственных мыслей. Приведем пример такой работы.

Текст 1. *Баשמачки Тарасика опять под кроватью. Они дремлют. Притаился инурок рядом с кошачьим блюдцем. Завтра воскресный день. Весь завтрашний день Тарасик будет только Тарасиком: маминым и папиным сыном и дедушкиным внуком* (по С. Георгиевской) [Сб. 2014: 105].

Вопросы для обсуждения: 1) Какова главная мысль автора? 2) Как вы назовете тему текста? 3) Какие микротемы или детали есть в тексте?

Исходя из ответов на эти вопросы, мы формулируем темы сочинений: например, такие «Безмятежный сон», «Предстоящее воскресенье», «Игривая кошка», «Вместе со взрослыми» и другие.

Приведем пример одного из таких сочинений.

*Вечером, в субботу, я ложусь спать с радостной мыслью, что завтра утром будет мой долгожданный выходной день, воскресенье. Так же, как в тексте автора, герой счастлив оттого, что он будет в этот день любимым сыном и внуком, я радуюсь предстоящей встрече со своими родственниками в нашей деревне, куда я поеду с родителями. Там я проведу хороший день вместе с родными и близкими и успею погулять с друзьями.*

Это сочинение соответствует теме «Предстоящее воскресенье».

Текст 2.

*Леса волжанина кормят. Ложки, чашки, блюда заволжанин точит да красит; гребни, донца, веретена и другой цепной товар делает, ведра, кадки, лопаты, весла, лейки, ковши – все, что из лесу можно добыть, рук его не минует. Рубит он лес в казенных дачах и сгоняет по Волге до Астрахани бревна, брусья, шести и всякий другой лесной товар, Волга под боком, но заволжанин в бурлаки не хаживал. Последнее дело в бурлаки идти. По Заволжью так думают: «Честней под окнами Христовым именем кормиться, чем бурлацкую лямку тянуть. И правда»* (по П.И. Мельникову-Печерскому).

Вопросы к тексту: 1. О чем нам говорит автор? 2. Что можно ответить ему?

Задание. Напишите свое сочинение-ответ по одной из тем: «Труд кормит человека», «Река-кормилица».

Деталь текста может стать темой для сочинения-ответа. Например, в тексте А. Фета речь идет о дороге к дому.

ТЕКСТ 3.

*Солнце садилось, когда мы въезжали в Мизинцево. Последние лучи ярко играли на окнах крестьянских изб, весело выглядывавших из-за кудрявых ракут. На многих кровлях виднелись белые трубы. На все село разносилась звонкая песня жниц, возвращавшихся с поля. У самого въезда на барский двор стояла церковь, окруженная березами и новым зеленым забором. Видно было, что кровля храма подновлена недавно. Золотой крест, озаренный последними лучами заходящего солнца, горел на стемневшем небе. По правую сторону засверкал широкий пруд. Вот наконец господский двор и дом.* (Сб. 2014: 155).

Сочинение «Река детства».

*Герой авторского текста держит путь к дому, ему по дороге попадают крестьянские избы, церковь, пруд. Я также много путешествовал. Мне больше всего запомнились реки: Волга, Дон, Волхов, Волма, Холова, Мста.*

*Я родился в городе Тольятти, который стоит на реке Волге. Я со своей семьей каждый день в теплое время года ездил туда поплавать. Иногда мы ловили раков, клали их на песок и смотрели, что они делают.*

*Позже мы переехали в город Великий Новгород, который стоит на реке Волхов. Каждое лето мы отправлялись к бабушке и дедушке в станицу Казанская. Дедушка брал нас на рыбалку, а чаще всего мы просто ходили на речку купаться.*

*Позже мы купили домик в деревне Усть-Волма. Вокруг деревни протекают сразу три реки: Волма, Холова и Мста. Чаще всего мы плаваем на реке Волме.*

*За свою жизнь я побывал на шести реках. Больше всего мне запомнилась река Дон, ведь мы там бывали чаще всего.*

Диалог писателя и читателя происходит не только при работе с текстом, но и при написании сочинения, раскрывающего смысл пословицы или фразеологизма. Эти единицы языка можно считать мини-текстами, имеющими обобщенное образное значение, поэтому такое содержание может служить отдельным высказыванием, которое предполагает ответ.

Приведем примеры сочинений учеников на темы: «Золотые руки», «Засучив рукава», «Терпенье и труд все перетрут», раскрывающих смысл этих устойчивых оборотов.

Сочинение «Засучив рукава».

*Иногда интересно наблюдать, как работают люди. Чаще всего зимой из окон своего дома я вижу, как наш учитель физкультуры заливает школьный каток. Он делает это вечером, часов в шесть, только в те дни, когда есть сильный мороз. Он берет шланг и вытаскивает его на лед. Каток заливается холодной водой для того, чтобы сделать большие слои.*

*Виктор Владимирович хорошо залил каток для нашей школы, можно сказать, что работал засучив рукава не зря, все ему благодарны за труд. Вечерами мальчишки и девчонки весело бегают по льду на коньках.*

Сочинение «Золотые руки».

*Однажды мы с моим другом были у меня в гостях и смотрели телевизор. Посмотрев несколько фильмов, мы пошли на кухню пить чай. Пока мы угощались, из комнаты, где мы смотрели кино, вдруг раздался звук падения. Это упал со шкафа пульт от телевизора. Мы прибежали и увидели, что прибор раскололся пополам. Я принес несколько инструментов, а мой друг сказал, что он сможет починить пульт. Спустя минут тридцать пульт был исправен и снова заработал. Мои родители даже не узнали, что он был сломан. На следующий день я сказал другу, что у него просто золотые руки.*

Сочинение «Терпенье и труд все перетрут».

*Как-то раз я побывала на уроке технологии, который проходил у девочек в школе № 13. Девочки очень старались, делали свою работу.*

*Лучше всех работала малышка в розовой кофте. Она делала все аккуратно, без каких-либо заминок, не обращая внимания на других учениц. Чтобы пришить ленточку к сарафану, девочка отмерила нужную длину. Она стала пришивать ее, иногда почесывая нос. Затем дитя отрезало все нитки, которые были лишними, и отправилось гладить свое изделие. Погладив, она примерила его. Сарафан сидел на девочке очень хорошо, в глаза бросалась красивая лента.*

*Остальные девочки работали на швейных машинках. Кто-то пришивал ворот, кто-то вырезал детали.*

*Урок технологии в этой школе дал мне большой пример из жизни. Я поняла, нужно идти к своей цели, не делая шаги назад. Как говорится в русской пословице, «Терпенье и труд все перетрут».*

**Заключение.** Таким образом, переработка авторских текстов или раскрытие смысла устойчивых выражений в своих сочинениях формирует у обучающихся важное умение продуктивного чтения. В него входит понимание основной мысли автора, выделение деталей в тексте, умение раскрыть в своем повествовании обобщенный смысл пословицы или фразеологизма, построить аргументированный ответ автору предлагаемого текста. Диалогическая природа речевой культуры применяется в формировании письменной речи учеников. Установление обратной связи, получение реакции на письменный текст воспитывает вдумчивого читателя. Задача педагога – открыть ученику мир письменной речи, сделать его филологически грамотным человеком.

#### Библиография

- Машина О.Ю. Русский язык и культура речи. – М., РИОР, 2011.  
ОГЭ. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 12 вариантов / под ред. И.П. Цыбулько. – М.: Издательство «Национальное образование», 2015.  
Сборник диктантов по русскому языку 5–9 кл. / Сост. В.Н. Горшкова. – М: ВАКО, 2014.

**Специфика устного учебно-научного дискурса  
(на примере учебной лекции по специальности)**

Макаревич Татьяна Владимировна

Московский педагогический государственный университет, Россия  
119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1  
кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: tmakarevich@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные отличия устного учебно-научного дискурса от дискурса письменного. Лекция понимается как основная единица устного учебно-научного дискурса. Автор анализирует влияние условий коммуникации и устного модуса дискурса на синтаксис учебных лекций. Синтаксическое своеобразие лекций вызывает особые трудности у студентов-иностранцев. В связи с этим в статье представлены краткие методические рекомендации по адаптации учебных материалов для оптимизации обучения иностранных учащихся аудированию лекций по специальности.

**Ключевые слова:** устный учебно-научный дискурс (УУНД), устная научная речь (УНР), письменная научная речь (ПНР), модус, лекция, аудирование, синтаксис.

УДК 378.147

**Specificity of oral academic discourse  
(a case of lectures in major subjects)**

Tatiana V. Makarevich

Moscow State Pedagogical University, Russia  
119991 Moscow, Malaya Pirogovskaya Str., 1/1  
Candidate of Sciences (Pedagogics), Associate Professor  
E-mail: tmakarevich@mail.ru

**Abstract.** The article explores the main differences between academic oral and written discourses. Lecture is considered as the main unit of oral academic discourse. The author analyzes the influence of communication conditions and of the oral discourse mode on the syntax of academic lectures finding that foreign students experience difficulties in lecture comprehension because of syntax peculiarities. Therefore the article proposes brief methodological recommendations on adapting teaching materials so as to optimize the process of teaching academic listening to foreign students.

**Keywords:** oral academic discourse, oral scientific speech, written scientific speech, mode, lecture, listening, syntax.

UDC 378.147

**Введение.** В научной и методической литературе наблюдается тенденция к отождествлению понятий *академический дискурс* и *учебно-научный дискурс*. Мы, вслед за О.А. Лаптевой, Н.М. Краевской [Лаптева, Краевская 1985]; С.А. Вишняковой [Вишнякова 2003], считаем, что понятия академическая (или собственно-научная) *речь* и учебно-научная *речь* не являются синонимичными, а представляют собой самостоятельные коммуникативно-стилевые разновидности научной речи. Следовательно, можно говорить и о разграничении терминов *академический (собственно-научный)* и *учебно-научный дискурс*.

Такие *жанры*, как научный доклад (в устной научной речи), диссертация, монография и др. (в письменной научной речи) относятся к *академическому*, или *собственно-научному, дискурсу* (общаются коллеги одного профиля и уровня образования).

Основной единицей *устного учебно-научного дискурса* (далее – УУНД) является учебная *лекция по специальности* (общаются обучающий и обучаемый, т.е. люди одного профиля, но разного уровня образования и профессиональной компетенции). Текст лекции (устный или письменный) мы рассматриваем как результат, или продукт, УУНД, который, в отличие от дискурса, обладает статичностью и завершенностью.

**Материалы и методы.** Материалом исследования послужили аудиозаписи лекций по дисциплинам лингвистического цикла. Настоящая работа проводится в рамках современной лингвистической парадигмы – когнитивно-дискурсивной.

**Обсуждение.** Для выявления специфики УУНД мы учитывали такие параметры, как *жанр, модус, стиль* и *формальность* [Кибрик 2009], из которых ведущим, на наш взгляд, является *модус* (или канал передачи информации, на основе которого все дискурсы делятся на устные и письменные) (У. Чейф, О.А. Лаптева, Г.Г. Инфантова, М.Ю. Федосюк).

Сопоставив два корпуса дискурсов – устных и письменных, У. Чейф пришел к выводу, что основные различия между ними состоят в следующем: а) временной режим устной речи и письма; б) наличие/отсутствие контакта между говорящим и адресатом во времени и пространстве [Чейф 1982].

Отечественные исследователи также связывают специфику УУНД с условиями коммуникации и отмечают следующие отличия устных дискурсов от письменных: линейный характер, горизонтальное членение текста; спонтанный характер речи.

Рассмотрим данные особенности на примере основной единицы УУНД – учебной лекции.

**1. Линейный характер лекции (или необратимость во времени).** Сложность восприятия на слух высокоинформативной научной лекции усугубляется ее необратимостью. При чтении, если это необходимо, учащийся может вернуться к наиболее сложной части сообщения и перечитать ее. В случае с восприятием лекции на слух это не представляется возможным, что, безусловно, влияет на понимание сообщения студентами. Как справедливо отмечает Енгальчев, «...понимание и усвоение материала лекции должно проходить в ходе самой лекции, иначе оно не произойдет никогда» [Енгальчев 1983: 35]. Успешность понимания лекции, таким образом, зависит от степени сформированности аудитивных навыков и умений у студента, его языкового опыта, фоновых знаний; а также от умений лектора оптимальным образом организовать лекционное общение с учетом психологических трудностей аудирования.

**2. Горизонтальное членение текста лекции, обусловленное устной формой ее функционирования.** Многие исследователи указывают на тот факт, что текст лекции может члениться только горизонтально [Барнет 1985: 100–101]. При чтении имеет место вертикальное членение текста: мы видим текст целиком; графические сигналы (абзацы, отступы, знаки препинания и др.) служат своеобразными логико-композиционными опорами и свидетельствуют о релевантности/нерелевантности поступающей информации, переходах от одной мысли к другой и пр., существенно облегчая восприятие. Горизонтальное членение текста лекции, обусловленное устной формой ее реализации, может быть компенсировано использованием в речи лектора *маркеров дискурса* [Макаревич 2012: 140–165].

**3. Спонтанный характер лекторской речи.** Специфика лекции как устного жанра заключается в том, что содержание лекции готовится заранее, а отбор языковых средств происходит в процессе говорения. Уточним, что термин *спонтанность* речи не предполагает неподготовленности устного научного сообщения – лекция всегда тщательно готовится преподавателем с тем, чтобы сделать ее содержание максимально доступным для аудитории [Лаптева 1985]. Тем не менее, при *устном* научном изложении языковое оформление лекции может носить ослабленный, незавершенный характер в силу особенностей порождения УУНД. Спонтанность УНР У. Чейф связывает в своих работах с *явлением фрагментации* – речь порождается толчками, порциями, квантами, что ведет к явлениям самоперебива, самокоррекции, уточнения мысли, включения добавочной информации и пр. [Чейф 1982].

Рассмотрим подробнее *вопрос влияния условий коммуникации и устного модуса на синтаксис учебных лекций*.

• **Распространенность сложноподчиненных и сложносочиненных предложений в устном учебно-научном дискурсе.** Как отмечают исследователи устной научной речи, в функционировании сложноподчиненных предложений в УНР проявляются противоположные тенденции к *расчлененности/нерасчлененности* [Инфантова 1994]. Тенденция к расчлененности является для УНР ведущей: она связана со стремлением снять глубину синтаксической структуры и облегчить слушателю восприятие содержания речи. Однако при расчленении компоненты, осложняющие простое предложение, часто заменяются придаточными, отдельные сегменты расчлененной структуры попутно разъясняются, так что в конечном счете количество сложноподчиненных предложений обычно увеличивается.

Обе эти тенденции к расчлененности/нерасчлененности тесно взаимодействуют в УУНД с тенденциями к экономии/избыточности. В тексте УНР могут быть опущены некоторые глаголы, но, вместе с тем, присутствуют лишние слова – заполнители молчания [Инфантова 1994: 140–142].

Результаты исследования синтаксиса УНР, проведенного Г.Г. Инфантовой, говорят о том, что сложноподчиненных предложений в УНР больше, чем в письменной. При этом к наиболее распространенным типам придаточных относятся придаточные определительные и изъяснительные (≈ 74 % всех придаточных) [Там же: 148].

Для УУНД характерно также использование сложносочиненных предложений, главным образом, общелитературные средства построения сложносочиненных предложений [Федосюк 1994]. В связи с этим основное внимание при обучении иностранных специалистов должно быть направлено на овладение наиболее частотными в рамках УНР структурными схемами сложносочиненных предложений – с союзами *и, а, но, или, либо и то есть*.

• **Соотношение детерминантных предложно-падежных сочетаний и придаточных предложений в устном учебно-научном дискурсе.** Одной из языковых особенностей научных текстов является широкое употребление падежных сочетаний с предлогами *при, вследствие, в результате, по причине, благодаря, в силу, в связи, в случае, ввиду, для, с целью, в целях* и др., которые по-разному ведут себя в письменной и устной формах научной речи [Власова 1994].

Тенденция ПНР к экономичности, сжатости, краткости обуславливает широкое употребление падежных сочетаний с предлогами. В УУНД существует обратная тенденция к употреблению соответствующих *придаточных предложений* (выражающих сравнительные, целевые, условные, причинные и др. отношения).

• **Представленность причастных и деепричастных оборотов в устном учебно-научном дискурсе.** Для учебно-научного дискурса (как письменного, так и устного) характерно употребление четырех типов причастных оборотов:

- I. Действительные причастия настоящего времени.
- II. Действительные причастия прошедшего времени.
- III. Страдательные причастия настоящего времени.
- IV. Страдательные причастия прошедшего времени [Сазонова 1995].

При этом важно отметить, что в УНР наблюдается меньшая степень употребительности причастных оборотов по сравнению с ПНР, а иногда и полное отсутствие ПО II и III типа.

Синтаксический эквивалент этих причастных конструкций – придаточное определительное предложение с союзным словом *который* – выбирается лекторами значительно чаще. Предпочтение придаточным предложениям в УНР оказывается потому, что «УНР, как и устная форма любой речи, обращенной к собеседнику, аудитории, распределяет «биты» информации на определенном расстоянии друг от друга, чтобы облегчить слушающему восприятие данной информации [Сазонова 1995: 161].

Причастия в одиночной позиции (типа *полученные результаты, завершающий этап, предшествующая практика*) I и IV формы употребляются в равной степени в УНР и ПНР.

В отличие от ПНР, в УНР краткая форма страдательного причастия прошедшего времени очень широко употребляется говорящим в различных конструкциях – в составе придаточных предложений, в простом предложении в роли предиката со значением действия и статива (*она абсолютно не представлена в работах психологов; упражнения придуманы бихевиористами; не приведена оценка значимости результатов исследования* и пр.). Употребление кратких форм страдательного причастия настоящего времени не свойственно УУНД. Все вышесказанное должно быть учтено при создании учебных аудиотекстов.

Что же касается деепричастных оборотов, при обучении иностранцев аудированию научной речи следует обратить особое внимание на употребление ДО в определенных частотных для УНР значениях, что необходимо для правильного понимания данных структур в лекциях. Материал для обучения должен включать в себя наиболее характерные для УНР лексико-семантические группы:

- 1) деепричастия от глаголов конкретного действия, связанного с приемами исследования (*генерируя, измеряя* и т.п.);
- 2) деепричастия от глаголов мысли, интеллектуального действия (*продумывая, анализируя* и т.п.);
- 3) деепричастия от глаголов со значением говорения (*выступая, обращаясь* и т.п.) [Кудрявцева, Краевская 1994].

• **Предикативный характер устного учебно-научного дискурса.** В методике и лингвистике указывают на *номинативность научного стиля речи*, которая объясняется преобладанием двух тенденций:

- 1) тенденции к экономичности, сжатости, краткости там, где это возможно без нарушения смысловой точности;
- 2) стремлением к употреблению в научных текстах отвлеченно-обобщенных грамматических форм, категорий, значений, выражающих характерные для науки абстрактные понятия [Жожина 1972].

На наш взгляд, *номинативность* характерна только для ПНР. Аргументами в пользу *предикативности УУНД* может служить следующее:

- 1) бо́льшая часть лексических единиц и, в частности, терминов, используемых в лекторской речи, представляет собой отглагольные существительные, понимание которых зависит от знания соответствующих глаголов;
- 2) преобладание придаточных предложений с глагольными конструкциями по сравнению с соответствующими им по значению предложно-падежными сочетаниями, выраженными существительными с предлогом;
- 3) большое количество стандартизированных синтаксических конструкций, выполняющих функции глагола-связки и имеющих в своей основе глагольную лексему (типа *что содержит что; что делится на что; что представляет собой что* и др.).

Приведем в подтверждение замечания о *предикативности УУНД* высказывание Е.И. Мотиной: «Анализ конспектов студентов свидетельствует о том, что, до тех пор пока не назван *предикат*, записывающий не может прогнозировать синтаксическую структуру фразы, он записывает без изменений всю субъектную часть. Восприняв же глагол (шире – предикат), записывающий сразу улавливает общий смысл и структуру фразы...» [Мотина 1983: 114]. Следовательно, глаголы и глагольные конструкции представляют собой своеобразный «каркас» высказывания, без которого невозможно его понимание; толкование большей части терминов также невозможно без употребления глаголов и глагольных конструкций.

В связи с этим особое внимание при обучении студентов-иностранцев аудированию учебных лекций следует уделять формированию умений вычленения в потоке речи *субъекта и предиката* (особенно в предложениях с инверсионным порядком слов и нарушенной структурой, характерных для устной научной речи).

**Заключение.** Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о влиянии условий коммуникации и модуля дискурса (в нашем случае – устного) на особенности его оформления во внешней речи, что проявляется, в частности, в выборе лектором определенных синтаксических структур. Синтаксическое своеобразие устного учебно-научного дискурса (частотность сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, представленность причастных и деепричастных оборотов, соотношение детерминантных предложно-падежных сочетаний и придаточных предложений, предикативность УУНД) необходимо учитывать при создании упражнений и учебных материалов по обучению студентов-иностранцев аудированию учебных лекций.

#### Библиография

Барнет Вл. Горизонтальное членение // Современная русская устная научная речь / Под ред. О.А. Лаптевой. – Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1985. – Т. I. – С. 100–101.

Вишнякова С.А. Обучение чтению научного текста на основе моделирования // Основы научной речи. – М., СПб., 2003. – С. 146–169.

Власова Н.С. Соотношение детерминантных предложно-падежных сочетаний и придаточных предложений в устной научной речи сравнительно с письменной // Современная русская устная научная речь / Под ред. О.А. Лаптевой. – М., НТЦ «Консерватория», 1994. – Т. II. – С. 193–223.

Енгальцев В.Ф. Психологические условия эффективного усвоения лекционного материала. Дис. ... канд. наук. – Ташкент, 1983.

Инфантова Г.Г. Функционирование в УНР структурных схем сложноподчиненного предложения // Современная русская устная научная речь / Под ред. О.А. Лаптевой. – М.: НТЦ «Консерватория», 1994. – Т. II. – С. 105–148.

Кибрик А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурса. 2009. – 19с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.philol.msu.ru/~otipl/new/main/people/kibrik-aa/files/Discourse\\_classification@VJa\\_2009.pdf](http://www.philol.msu.ru/~otipl/new/main/people/kibrik-aa/files/Discourse_classification@VJa_2009.pdf) (дата обращения: 2010, 15 января).

Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е.С. Кубрякова. – М.: Наука, 1986. – 156 с.

Кудрявцева Т.Ю., Краевская Н.М. Представленность деепричастных оборотов в УНР // Современная русская устная научная речь / Под ред. О.А. Лаптевой. – М.: НТЦ «Консерватория», 1994. – Т. II. – С. 236–273.

Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля речи сравнительно с некоторыми другими. – Пермь: Изд-во Пермского гос. университета, 1972. – 375 с.

Лаптева О.А. Общие особенности устной публичной (научной) речи // Современная русская устная научная речь / Под ред. О.А. Лаптевой. – Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1985. – Т. I. – С. 39.

Лаптева О.А., Краевская Н.М. Характеристика условий или ситуации общения // Современная русская устная научная речь / Под ред. О.А. Лаптевой. – М.: НТЦ «Консерватория», 1985. – Т. I. – С. 42.

Макаревич Т.В. Формирование умений аудирования лекций по специальности у иностранных студентов-русистов в рамках когнитивно-дискурсивного подхода. – Дис. ... канд. педагог. наук. – М., 2012. – 300 с.

Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Русский язык, 1983. – 170 с.

Сазонова И.К. Употребление причастий в УНР // Современная русская устная научная речь / Под ред. О.А. Лаптевой. – М.: НТЦ «Консерватория», 1995. – Т. III. – С. 158–176.

Федосюк М.Ю. Функционирование в УНР структурных схем сложносочиненного предложения // Под ред. О.А. Лаптевой. – М.: НТЦ «Консерватория», 1985. – Т. II. – 1994. – С. 49–99.

Чейф У. Данное, контрастивность, определенность, подлежащее, топика и точка зрения // Новое в зарубежной лингвистике, вып. XII. Современные синтаксические теории в американской лингвистике / Под ред. А.Е. Кибрика. – М.: Прогресс, 1982. – С. 277–316.

**На пути к теории формирования иноязычной языковой личности  
(анализ содержания учебных материалов по русскому языку как иностранному)**

Погорельская Любовь Ивановна

Военный учебно-научный центр ВМФ РФ «Военно-морская академия имени Адмирала Флота Н.Г. Кузнецова», Россия

197342, г. Санкт-Петербург, Ушаковская набережная, 17

кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: pogorelskaya.l@yandex.ru

**Аннотация.** Научное изучение русского языка в целях обучения (до XIX века) – с ориентацией на опыт обучения греческому и латинскому языкам. Прагматика изучения русского языка в обслуживании нужд торговли и дипломатии. От изучения старославянского языка в XVI веке до изучения разговорного русского языка в XIX веке. С вхождением России в XVIII веке в ряды европейских государств одна из основных целей изучения русского языка – чтение русской литературы. Влияние изменения целей изучения русского языка на содержание обучения: устная или письменная речь, активное или пассивное владение лексико-грамматическим материалом в соответствии с целями изучения русского языка.

**Ключевые слова:** изучение русского языка, цели обучения, содержание обучения.

УДК 81

**Towards a theory of forming a linguistic personality of a foreign language speaker  
(analysis of the contents of teaching materials in Russian as a foreign language)**

Lyubov I. Pogorelskaya

Military Training and Research Center of the Navy of Russian Federation named after Fleet Admiral NG Kuznetsov, Russia

197342 St. Petersburg, Ushakov Embankment, 17

Candidate of Sciences (Pedagogics), Associate Professor

E-mail: pogorelskaya.l@yandex.ru

**Abstract.** The research into the Russian language with the aim of teaching it (before the 19<sup>th</sup> century) drawing on the experience of teaching Greek and Latin. The pragmatics of learning Russian to meet the needs of trade and diplomacy. From learning Old Slavonic in the 16<sup>th</sup> century to acquiring colloquial Russian in the 19<sup>th</sup> century. Reading Russian literature as the main objective of learning the language in the 18<sup>th</sup> century after Russia joins European community. The impact of the changes in the objectives of learning the Russian language on the contents of its teaching: oral or written language, active or passive knowledge of vocabulary and grammar in accordance with the objectives of learning Russian.

**Keywords:** research into the Russian language, teaching objectives, teaching contents.

UDC 81

**Введение.** Наука об изучении русского языка насчитывает несколько столетий. Известно, что первыми исследователями грамматической системы русского языка были иностранцы. До начала XIX века научное изучение русского языка велось по моделям греческой и с XVI века также и латинской грамматики, а начиная с XIX века – в рамках теории сравнительного языкознания.

**Материалы и методы.** Научные и методические источники; методы анализа, обобщения, сопоставительный и др.

**Обсуждение.** Известно, что первым учебником русского языка, ориентированным на лингвострановедческие элементы в подаче учебного материала, была «Русская грамматика» Г.В. Лудольфа, изданная в Оксфорде в 1696 году на латинском языке. В книге Лудольфа помещен тематический разговорник, дающий представление о русских традициях и обычаях, социальных отношениях, речевом и поведенческом этикете.

В XIV–XVII веках были созданы (по преимуществу иностранными авторами – немцами, французами, скандинавами) по европейским образцам несколько словарей и практических грамматик, предназначенных, в основном, для нужд дипломатии и торговли.

Периодизация истории славистики построена на основе учета, во-первых, процесса развития познания своего объекта (то есть истории славяноведения и проблематики исследований в этой области знания на том или ином этапе развития научной мысли, отдельных школ, центров) и, во-вторых, соотношения славяноведения с общественными и культурными движениями той или иной эпохи, например, проблемы «Наука и общество» [Костомаров 1990: 49].

До XVIII века славистическая работа в области языкознания шла с уклоном в сторону изучения старославянского (церковно-древнеславянского) языка: «Грамматика» (Азбука) Ивана Федорова – Львов, 1574; анонимная «Словенска грамматика» – Вильно, 1586; Л. Зизаний «Грамматика словенска съвершенанаго искства

исми часті слова и иных нждих» – Вильно, 1596; Л. Зизаний Букварь «Нака к читанию и розмко писма словенского»; «Грамматіки словенскиа правильное сунтагма» – 1619 (8); М. Смотрицкий «Граматыка словэнска» – 1643; И. Ужевич «Грамматично изказанје об руском језику» – 1666 (на латыни для иностранных читателей); словари книжнославянской лексики и фразеологии; учебное пособие «Руководение в грамматике во славнороссийскую или московскую к употреблению учащихъ языка московскаго» – Голландия, 1706; И.Ф. Копцевич «Грамматика славенска: вкратце собранная в греко-словенской школе, яки в Великом Новеграде при доме архиерейском» – СПб, 1723; «Лексикон треАзычных сиречь речений славенских, эллино-греческих и латинских сокровище» – М., 1704.

Пособия, подготовленные в 30-40 годы XVIII века (например, «Грамматика французская и русская ныншняго языка сообщена с малым лексиконом ради удобства сообщества» – СПб, 1730; И.С. Горлицкий «Грамматика по списку 1738 года») не дают сведений о грамматической системе древнеславянского языка, но предоставляют читателю возможность усвоить строй русского литературного языка того времени – времени Петровской реформы графики и письма. В своих трудах М.В. Ломоносов доказал, что современный ему русский язык произошел от древнеславянского, который можно изучать как источник обогащения современного языка.

В XVIII веке вопросы славистики преимущественно рассматривались в трудах по лексикографии, таких как труды А.С. Шишкова «Рассуждение о новом слоге российского языка» – СПб, 1803; К.Ф. Калайдовича, П.М. Строева «Обстоятельное описание славяно-российских рукописей, хранящихся в Москве и библиотеке графа Ф.А. Толстого» – М.; К. Экономица «Опыт ближайшего сродства славяно-российского языка с греческим» – СПб, 1828; П.М. Соколова «Общий церковно-славено-российский словарь» – СПб, 1834; А.Х. Востокова «Рассуждение о славенском языке, служащее введением к грамматике сего языка, составляемой по древнейшим оного письменным памятникам» – 1820; Ф. Булаева «О влиянии христианства на славянский язык» – М., 1848; И.И. Срезневского «Мысли об истории русского языка и других славянских наречий» – СПб, 1850.

В 70-х годах XIX века славянское языкознание в России получило новое развитие и стало самостоятельной дисциплиной, на новый научный уровень поднялось изучение русского языка, появились труды по методологии изучения его (А.А. Потехина «Из записок о русской грамматике» – Воронеж–Харьков, 1837–74 гг.).

Поскольку в XVIII веке Россия вошла в ряды европейских государств, стала подниматься ее экономика, была создана мощная армия, начали активно развиваться связи с европейскими государствами, соответственно, усилился интерес к ее истории, политическому и экономическому устройству, а с XIX века – к русской культуре, особенно литературе, представленной произведениями Н.М. Карамзина, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова и др. Зачастую именно чтение русской литературы становится практической целью изучения русского языка. С середины XIX века появляются кафедры русистики и славяноведения в крупнейших университетах мира, где используется сравнительно-исторический метод. Инициаторами создания науки о русском языке на новом уровне стали иностранные студенты, получившие образование в России.

В XX веке русский стал одним из мировых языков. Первая кафедра русского языка для нерусских была образована в 1918 году в Москве при Коммунистическом университете имени Я.М. Свердлова для деятелей рабочего движения. Затем обучение русскому языку нерусских было организовано в Коммунистическом университете трудящихся Востока (КУТВ) и в Коммунистическом университете национальных меньшинств Запада (КУНМЗ). Н.Ф. Потаповой, И.М. Пулькиной были разработаны первые учебники русского языка как иностранного.

Руководил развитием нового направления в русистике академик Л.В. Щерба. Появились значительные труды по грамматике современного русского языка: учебник русского языка Н.Ф. Потаповой носил системно-парадигматический характер, в учебнике И.М. Пулькиной, помимо систематического изложения грамматического строя русского языка, уделялось внимание семантической стороне изучаемых грамматических форм. В 30-е годы стали создаваться учебники с переводом заданий и комментариев на другие языки: для говорящих на английском, немецком, французском языке, такие как учебник А.М. Смирницкого, Л.И. Базилевич и В.Н. Клюева – для немцев.

В XX веке в послевоенные годы возник значительный интерес к русскому языку, поскольку вырос политический, экономический, культурный, научный потенциал страны. На русском языке появился огромный объем информации по развитию науки в стране по различным областям технического и гуманитарного знания, информации культурно-исторического характера. С 60-х годов XX века во многих вузах страны появляется дисциплина «Русский язык как иностранный». В своем развитии она опиралась на научные труды и практику преподавания русского языка в учреждениях народного образования в республиках СССР. Поскольку русский язык стал общепризнанным средством межнационального общения, он принял на себя функции языка просвещения, науки и культуры.

Действительно, русский язык издавна функционирует на территории Российского государства не только как язык исконных носителей, но и как язык межнационального общения. Влияние и распространение русского языка увеличивались по мере того, как рос общечеловеческий интерес к стране, расширялось ее влияние, увеличивался международный авторитет. Считается, что язык, признанный в качестве международного, обладает следующими свойствами: глобальность распространения, сознательность принятия его в качестве средства общения, специфика общественных функций [Мыльников 1984: 4–5].

Впервые русский язык стал использоваться в качестве международного в 1912 году, наряду с английским, испанским и французским, в документах и практической деятельности Международной морской организации. В 1945 году он провозглашен одним из рабочих и официальных языков ООН, на русском языке издаются официальные документы этой организации, пресс-бюллетени, специальные журналы ООН и ее организаций: ЮНЕСКО, ВОЗ, МАГАТЭ, ЮНИСЕФ и др. Русский язык – один из рабочих языков Совета Европы и ее организаций. С конца 70-х годов русский язык обслуживает деятельность многих международных неправительственных организаций: Всемирного почтового союза, Всемирной организации по охране интеллектуальной собственности, Всемирной федерации научных работников, Всемирной федерации профсоюзов, Международной демократической федерации женщин, Международного института мира, Международного комитета за европейскую безопасность и сотрудничество, Международного союза студентов и др.

Рост популярности в мире русского языка как средства международного общения способствовало появлению новых направлений развития русистики. В конце 60-х годов академик В.В. Виноградов, анализируя причины трудностей в преподавании русского языка иностранцам, ставил в качестве основы для решения практических задач проведение описания структуры современного русского языка. Целью такого описания, по мысли В.В. Виноградова, должно было стать определение способов отбора грамматического и лексического материала для разных групп учащихся с учетом их родного языка, возраста, интересов. Основным принципом такого описания В.В. Виноградов считал принцип функциональной значимости средств, создания типологии речевых средств, в частности, типологии речевых средств выражения, побуждения к действию, с помощью различных языковых средств в их разных комбинациях, с различными оттенками значений. Среди других задач, стоящих перед наукой о русском языке, В.В. Виноградов отмечал исследование нормативного словоупотребления, а также пропаганды культурно-исторической ценности, самобытности русского языка, его значения как средства международного общения [Виноградов 1968: 24].

В.В. Виноградовым, В.Г. Костомаровым разрабатывается общая теория преподавания РКИ, ведутся исследования в области психолингвистических основ обучения иностранному языку (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев). В это же время учеными и преподавателями русского языка как иностранного, И.М. Пулькиной составлена первая программа по обучению русскому языку как иностранному и разработаны методические указания к ней (1956 г.), разрабатываются первые учебники, предназначенные для обучения иностранцев русскому языку, двуязычные учебные словари по функциональной грамматике русского языка (Г.А. Рожкова), по постановке звуков и интонации русской речи (Е.С. Брызгунова), пособие по обучению грамматике русского языка (С. Хавронина, А. Широченская). Одним из первых учебников русского языка как иностранного был учебник Е.Г. Баш, использовавшей принципы представления материалов в соответствии с традиционными принципами создания учебных пособий иностранному языку для обучения студентов «с нуля», но вместе с тем разработавшей материал по семантическому принципу, сгруппировав материал по выражению временных, условных, пространственных, причинных, целевых и прочих отношений. Большое внимание уделяется интерференции языков. Появляются учебные пособия по обучению лексике русского языка, словообразованию, русской разговорной речи. Разрабатываются новые виды направлений в обучении РКИ, такие как лингвострановедение и впоследствии лингвокультуроведение.

В основу исследований по теории изучения русского языка как иностранного легла изданная в 1982 году академическая «Русская грамматика», разработанная Н.Ю. Шведовой, Н.Д. Арутюновой, А.В. Бондарко, В.В. Ивановым, В.В. Лопатиным и др. Ведущим принципом преподавания русского языка иностранцам был избран принцип функциональности, на основе которого стали создаваться учебные пособия нового поколения, такие как «Русский язык для всех», включавший пособия по обучению видам речевой деятельности и учебный словарь, созданный под руководством В.Г. Костомарова (1977 г.), Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР (М., Прогресс, 1969); учебник русского языка для подготовительных факультетов «Старт – 1, 2, 3» (1981–1982), включавший Книги для студента и Книги для преподавателя, лингафонные лабораторные работы, пособия по видам речевой деятельности. Появились учебные пособия по обучению языку специальности технической, инженерной, естественно-научной, гуманитарной направленности, одним из первых стал учебник Вишняковой Т.А., Бадриевой Л.С., Сдобновой Ю.А. «Практическая грамматика» (1977 г.).

На пражском конгрессе МАПРЯЛ в 1976 году в качестве ведущего принципа обучения русскому языку как иностранному был провозглашен принцип учебной коммуникативности, иными словами, обучения коммуникации в процессе учебно-речевой деятельности. При этом в центре внимания теории преподавания русского языка иностранцам находятся реальные ситуации общения коммуникантов (узу). В отличие от нормативных грамматик, в которых рассматриваются, в основном, парадигматические связи, в практике вузовского преподавания русского языка реализуется принцип рассмотрения синтагматических связей в зависимости от потребности, коммуникативного намерения в его связях с предметом коммуникации, формулированием и оформлением мысли необходимыми языковыми средствами. Вместо господствовавших до этого формализованных структуралистических построений, в области русистики появилась теория языковой личности и структуры ее коммуникативной деятельности, возникла теория речевых актов и других структур коммуникативной компетенции.

Современная русистика носит антропоцентрический характер. В центре ее внимания находится личность в различных ипостасях: в ее практической, духовной, социальной деятельности, в процессах сознания, мышления, потребностей, интересов и всего того, что делает человеческое существо личностью.

В связи с этим для русского языка как языка международного общения возник ряд связанных со свойством «международности» теоретических проблем, требующих методического осмысления. Считается, что основным свойством международного языка является существование универсального набора языковых средств, составляющих минимально необходимую базу для выражения основных грамматических значений, причем данная языковая минимальная база включает в себя средства всех уровней языка: лексики, морфологии, синтаксиса и др. Она позволяет осуществлять процессы передачи и получения общезначимой информации, особенно научного характера. Особое внимание уделяется тем языковым средствам, которые позволяют распознать и выразить базовые коммуникативные намерения, представленные в речевой форме. В современных условиях, на стыке двух тысячелетий, практика изучения русского языка иностранцами, как всегда, подчиняется факторам социального порядка, таким как международное экономическое и политическое сотрудничество, сотрудничество в области образовательных научных программ, а также в военном сотрудничестве, в торговле, в культурном обмене, в межличностных контактах, в сфере искусства, туризме и др.

**Закключение.** В итоговом документе проходившего в апреле 2016 г. в Институте русского языка имени А.С. Пушкина Международного научного симпозиума «Русская грамматика 4.0» принято решение о создании гибкой русской грамматики в виде пополняемого и изменяемого описания грамматической системы русского языка и протекающих в ней процессов (как в письменной, так и в устной речи) с использованием современных информационных технологий. Предполагается, что новое описание русской грамматики будет включать описание норм русского языка, а также культурологическую и прагматическую информацию о коммуникации на русском языке, предназначенную как для преподавателей русского языка, так и для изучающих русский язык [Итоговый документ 2016: 2].

#### **Библиография**

Виноградов В.В. Материалы Учредительной конференции по созданию Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). – Русский язык в современном мире. – М.: Изд. МГУ, 1968. – С. 24.

Итоговый документ международного научного симпозиума «Русская грамматика 4.0», г. Москва, 15 апреля 2016 г.

Константинова А.Ю. Опыт преподавания РКИ как отражение тенденций развития отрасли. В кн.: Русский язык и литература в общении народов мира. – М.: Русский язык, 1990.

Костомаров В.Г., Григорьева Л.Н., Хруслов Г.В. «Функционирование русского языка: итоги, состояние, перспективы. Пленарный доклад VII Международного конгресса русского языка и литературы». В кн.: Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. – М.: Русский язык, 1990. – С. 4–5.

Мыльников А.С. Проблемы периодизации истории мировой славистики. В кн.: Методологические проблемы истории славистики. – М.: Наука, 1984. – С. 49.

**Использование особенностей идентификации неологизмов  
в формировании языковой компетенции**

Родионова Татьяна Геннадьевна

Тверской государственный университет, Россия  
170001, г. Тверь, ул. Желябова, 33  
кандидат филологических наук, доцент  
E-mail: tager15@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с обучением иностранному языку, анализируются особенности идентификации новых слов; обосновывается необходимость использования результатов теоретических исследований в практической работе по формированию языковой компетенции.

**Ключевые слова:** понимание, языковая компетенция, неологизмы, лексикон, перцептивно-когнитивный опыт, внутренний контекст.

УДК 37

**Use of peculiarities of identifying neologisms  
in forming language competence**

Tatiana G. Rodionova

Tver State University, Russia  
170001 Tver, Zhelyabov Str., 33  
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor  
E-mail: tager15@mail.ru

**Abstract.** The article explores questions related to teaching a foreign language, analyses the peculiarities of identifying neologisms, justifies the necessity of using theoretical results in practical work concerning the formation of linguistic competence.

**Keywords:** comprehension, linguistic competence, neologisms, lexicon, perception-cognitive experience, inner context.

UDC 37

**Введение.** Цель работы – рассмотреть вопросы, связанные с обучением иностранному языку, проанализировать особенности идентификации новых слов; обосновать необходимость использования результатов теоретических исследований в практической работе по формированию языковой компетенции.

**Материалы и методы.** Теоретические и методические источники, данные психолингвистического эксперимента.

Изменения, происходящие в системе образования, неизбежно влекут за собой необходимость внедрения и использования инновационных методов и методик обучения, формирования новых компетенций и умений. Сейчас принято говорить не просто о специалисте в какой-то определенной области, все чаще подразумевается специалист-интеллектуал, владеющий, как правило, одним или несколькими иностранными языками. Как обучить иностранному языку более эффективно, как сформировать языковые компетенции, каким образом усваивается и закрепляется новая лексика, как происходит овладение грамматическими структурами? Актуальность проблемы обучения иностранному языку подтверждают многочисленные исследования, проводимые лингвистами, языковедами, психолингвистами, психологами, педагогами и др. Перед преподавателем иностранного языка стоит задача осознать необходимость теоретических знаний для успешной практической работы. Любой преподаватель в своей практической работе опирается на некоторые представления о путях и особенностях освоения иностранным языком обучаемым.

При усвоении нового материала обучаемый оперирует набором определенных стратегий, схем, моделей, опорных элементов, которые функционируют на несознаваемом уровне. В последнее время все большее признание получает тот факт, что в процессе понимания текста особую роль играет слово. Слово представляет собой минимально хорошо определенную единицу, которая может анализироваться на разных уровнях (на уровне признаков, букв, графем, фонем, морфем, на семантическом и синтаксическом уровнях) и позволяет выявить особенности процессов его переработки. Функционирование слова в лексиконе человека обеспечивается комплексом многоступенчатых процессов, протекающих на разных уровнях осознания при взаимодействии продуктов переработки перцептивного, когнитивного и эмоционально-оценочного опыта [Залевская 1999].

Для того чтобы проследить процесс понимания и усвоения нового знания, нового материала и дать объяснение полученным результатам, в Тверском госуниверситете был проведен ряд научных исследований, направленных на выявление стратегий идентификации новых слов, принадлежащих к различным лексико-грамматическим классам. В частности, были изучены особенности идентификации новых существительных [Тогоева 1995], новых прилагательных [Сазонова 1993] и новых глаголов [Родионова 2001, 2002, 2003, 2015].

Лексикон представляет собой чрезвычайно сложную систему многоярусных многократно пересекающихся полей, с помощью которых упорядочивается и хранится в более или менее полной готовности к употреблению в деятельности разносторонняя информация о предметах и явлениях окружающего мира, об их свойствах и отношениях. Предшествующий опыт индивида определяет некоторый «угол зрения» для установления связи между слышимым/читаемым и хранящейся в памяти разнородной информацией. «Высвечивание» отдельных аспектов этой информации не исключает, а неизбежно предполагает в разной мере четкое «всплывание» релевантных знаний о сущности и свойствах объектов окружающего мира, о существующих между ними связях и отношениях, а также о языковых параметрах воспринимаемого слова, о его типовых контекстах, связанных с ним эмоционально-оценочных переживаниях и т.д. Любое опознаваемое слово сразу же включается в многогранный внутренний контекст, изначально являющийся перцептивно-аффективным, вербальным и невербальным.

При сопоставлении материалов трех исследований с предъявлением слов, принадлежащих к разным лексико-грамматическим категориям, выявились стратегии идентификации большей и меньшей степени актуальности для каждой части речи.

**Заключение.** Основываясь на результатах исследований, посвященных выявлению стратегий понимания слова, преподаватель может сознательно использовать определенные стратегии или комплекс стратегий при обучении новому материалу, в частности, усвоению лексики, исходя из частеречной принадлежности. Результаты этих исследований могут применяться также при составлении спецкурсов по языкознанию, теории языка, психолингвистике, социоллингвистике и др.

#### **Библиография:**

- Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М., 1999.
- Родионова Т.Г. Новое слово как единица лексикона//Актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков. – Тверь, 2001. – С. 106–108.
- Родионова Т.Г. Способы организации знания в памяти человека//Инновационные процессы в обучении иностранному языку (дидактика, перевод, культура). – Тверь, 2002. – С. 110–114.
- Родионова Т.Г. Обучение языку. Проблемы понимания // Научно-лингвистические и психолого-педагогические проблемы преподавания иностранного языка. – Тверь, 2003. – С. 154–159.
- Родионова Т.Г. Некоторые особенности и типология невербального общения. // Языковой дискурс в социальной практике. – Тверь, 2015. – С. 241–247.
- Сазонова Т.Ю. Стратегии идентификации новых слов носителями языка /на материале прилагательных/: Дис... канд. филол. наук. – Тверь, 1993.
- Тогоева С.И. Психолингвистическое исследование стратегий идентификации значения словесного новообразования: Дис... канд. филол. наук. – Калинин, 1989.

**Компетентностный подход в изучении литературоведческих дисциплин в магистратуре  
Казахского национального университета имени Аль-Фараби и лингвориторическая парадигма**

Сарсекеева Наталья Канталиевна

Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Казахстан  
050040, г. Алматы, проспект Аль-Фараби, 71  
кандидат филологических наук, доцент  
E-mail: sarsekeeva1403@inbox.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается специфика компетентностного подхода в изучении отдельных литературоведческих дисциплин в магистратуре Казахского национального университета имени Аль-Фараби. Особое внимание в этой связи уделяется лингвориторической научной парадигме, связанной с разными сторонами создания, внутренней организации и эстетической рецепции художественного текста. Делается вывод об актуализации вопросов писательской дискурсивной стратегии, связанных с языковой и литературной личностью автора, а также формирования и самопроектирования профессиональной языковой личности на этапе послевузовского образования.

**Ключевые слова:** компетенции, лингвориторическая парадигма, художественный текст, рецепция, контекст, Сочинская лингвориторическая школа.

УДК 821 (091)

**Competence approach in the study of literary subjects in master's course  
at Al-Farabi Kazakh National University within Linguistic & Rhetorical Paradigm**

Natalya K. Sarsekeeva

Kazakh National University named after Al-Farabi, Kazakhstan  
050040, Almaty, Al-Farabi Ave., 71  
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor  
E-mail: sarsekeeva1403@inbox.ru

**Abstract.** The article explores the specificity of the competence approach in learning separate literary subjects by the post-graduates of Kazakh National University named after Al-Farabi. The author pays a special attention to the Linguistic & Rhetorical Paradigm related to different facets of creation, internal organization and aesthetic reception of a literary text. The paper draws conclusions about a writer's discursive strategies related to the author's linguistic and literary personality as well as the formation and self-design of a professional linguistic personality at the post-graduate stage of education.

**Keywords:** competence, Linguistic & Rhetorical Paradigm, literary text, reception, context, Sochi Linguistic & Rhetorical School.

UDC 821 (091)

**Введение.** Современное литературоведение носит характер многосоставного концептуального образования, включающего в себя многогранный спектр нередко взаимопротиворечащих друг другу гипотез и концепций. Сегодня можно констатировать отсутствие некоего единого и однозначно понятого «литературоведения», и если искать здесь единство, то оно обнаруживается, скорее, в наборе вопросов к свойствам литературного текста, чем в ответах на них. Эти трудные вопросы литературоведческой науки, вокруг которых продолжают споры и научные дискуссии, входят также в поле зрения современной лингвориторики, ее научной парадигмы, связанной с разными сторонами создания, внутренней организации, рецепции художественного текста, языковой и литературной личности автора, ставших объектом внимания в данной работе.

**Материалы и методы.** Материалами послужили научно-методологические подходы в изучении некоторых литературоведческих дисциплин в магистратуре Казахского национального университета имени Аль-Фараби с учетом достижений Сочинской лингвориторической научной школы. Используются методы системного подхода и аналитического обзора, позволившие рассматривать в качестве обобщенного субъекта комплексного изучения системы дискурсивных процессов разных типов в различных сферах текстовой самоактуализации.

**Обсуждение.** В условиях происходящей реформы высшего профессионального образования становится очевидной необходимость его совершенствования, в том числе и в области университетского филологического образования. Действующие сегодня в Казахстане государственные образовательные стандарты по филологии и в большинстве случаев учебные планы, составляемые и реализуемые самими вузами, в подавляющем большинстве заполнены дисциплинами, в названиях которых ключевыми словами выступают «язык» и «литература». Это естественно, если оценивать содержание и назначение

филологического образования исходя только из его устойчивых традиций. Но если исходить из требований новой реальности, то следует признать: современная филология имеет более широкий спектр профессий, зачастую лежащих на «перекрестке», стыке литературоведения, лингвистики и фольклористики, связанных с пограничными и междисциплинарными сферами деятельности, как справедливо отмечает заведующая кафедрой общей теории словесности Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова [Венедиктова 2004: 65].

Высшая школа Казахстана в последние годы планомерно переходит к реализации компетентностной модели подготовки специалистов, что вызывает, по мнению ученых [Агапов, Шишов 2005: 41–43], необходимость разрешения противоречия между сложившейся методикой преподавания в вузе и современными требованиями к профессиональной компетентности будущего специалиста. Опираясь на имеющийся опыт преподавания дисциплин литературоведческого цикла на протяжении длительного времени в магистратуре Казахского национального университета, остановимся на специфике их изучения с учетом основных положений Сочинской лингвориторической научной школы.

В основе литературоведения как научной дисциплины лежит попытка найти отличительные особенности художественного текста от других письменных текстов, других явлений быта, культуры и общественно-исторической жизни. В подходе к изучению теоретических проблем мы исходим из того, что предметом литературоведения считается совокупность письменных текстов, связанных между собой базовым коммуникативным (естественным) языком и одновременно обладающих индивидуальным поэтическим языком, актуализирующимся в процессе его восприятия. В этой связи необходимо напомнить, что литературный процесс складывается из четырех составляющих:

- художественного текста («отражающего», «моделирующего» окружающую жизнь или, напротив, не имеющего к ней равно никакого отношения);
- его автора (полностью контролирующего текст или, напротив, не властного над своим созданием);
- читателя (имеющего заглавное значение в процессе формирования значения текста или, напротив, легко поддающегося коду, навязываемому текстом);
- «реальной действительности» (представляющей из себя сплошной конгломерат текстов, тотально контролирующих все три названные составляющие, или, напротив, независимой от каких-либо текстов и включающей в себя в виде структурных элементов автора, читателя и текст).

Следует отметить, что мы назвали только полюса, крайние точки образующихся теоретических парадигм, которые в чистом виде встречаются достаточно редко, т.к. реально существующие литературоведческие доктрины обычно отличаются разнообразием тех или иных оттенков. Учитывая необходимость знания словесником ряда концепций, выработанных к сегодняшнему дню филологической наукой, мы считаем исключительно полезным для воспитания навыков теоретического мышления систематическое обращение к работам классиков – таких как А.А. Потебня, А.Н. Веселовский, Ю.Н. Тынянов, Р.О. Якобсон, Б.М. Эйхенбаум и мн. др. Процесс формирования поэтики и теории литературы еще не закончен, поэтому работы этих ученых имеют не только историческое значение. Их опыт борьбы с научной эклектикой весьма актуален сегодня, когда в силу исторических условий и обстоятельств начинается новый этап возрождения традиций отечественной науки.

Обозначенные четыре парадигмы, перекрещиваясь, образуют то внутреннее пространство современной литературоведческой науки, реальное развитие которой можно описать как актуализацию одного из четырех элементов литературного процесса с одновременным нахождением для себя определенного местоположения внутри соответствующей научной парадигмы, с одновременной критикой других вариантов выбора «основного» элемента и других вариантов концептуального расположения в научной парадигме. Приведем в этой связи некоторые примеры из собственного опыта, связанного с преподаванием литературоведческих дисциплин в магистратуре, в частности, на примере дисциплин «Художественный дискурс литературы русского зарубежья» и «Система жанров литературы русского зарубежья».

Опорой данных курсов является творчество крупнейших поэтов, писателей и критиков русской эмиграции – как мэтров различных течений Серебряного века, так и представителей третьей волны, т.н. «диссидентской», в 1970–1980-е гг. Параллели между ними позволяют высветить эволюционные аспекты жанровой системы русской литературы в целом, специфику дискурсивного пространства эмигрантской литературы как объекта лингвориторического исследования. Необходимыми составляющими дисциплин являются соположение с русской классикой, а также выявление взаимосвязей с культурой метрополии советского периода, западноевропейской литературой. Это позволяет представить эмигрантскую словесность как закономерный и плодотворный этап русского литературного процесса XX века. После прослушивания вводной лекции преподавателя магистранты должны проработать соответствующий раздел в имеющихся пособиях, чтобы составить общее представление об основных тенденциях развития литературы изучаемого периода, о контексте творчества того или иного автора и, наконец, для того, чтобы знать, на какие особенности жанрово-структурных форм и дискурса литературных произведений следует обратить внимание при их дальнейшем изучении.

Необходимо также освежить в памяти имеющиеся знания по теории литературы и вопросам языкознания ввиду выстраивания материала курсов по принципу «от простого к сложному», от основных

корневых концептов литературоведения («художественный текст», «структура», «сюжет и мотив» и др.) к более сложным проблемам, заключающимся в расширении и углублении применения интегративного лингвориторического подхода к изучению феномена речемыслительной деятельности языковой личности как активного субъекта. В сформированное таким образом научно-исследовательское поле попадает все актуально применяемое филологами-исследователями сегодня, вне зависимости от субъективной ценности или личных пристрастий того или иного специалиста.

Кроме того, содержание указанных курсов в магистратуре во многом определяется двумя факторами: спектром основных проблем изучения истории русской литературы XX века, а также специфическими для художественного текста параметрами его внутреннего устройства, подробно описанными в тщательно разработанных научных гипотезах представителей Сочинской лингвориторической научной школы [Ворожбитова 2005; Сиганова 2007; Зуев 2009, Берсенева 2011 и др.].

Следующий этап работы включает в себя осмысление художественной структуры, *дискурса и жанра* того или иного произведения, уяснение его места в творчестве писателя и в литературном процессе в целом. Важным этапом самостоятельной работы магистранта является сопутствующее изучение научно-критической литературы разных лет: это позволит составить более полное представление о литературном процессе в целом и творчестве изучаемых художников слова, научно-критических рецепциях; детально ознакомиться с различными точками зрения на одни и те же явления. При изучении той или иной статьи, монографии, аналитического обзора, очерка и др. необходимо обращать внимание слушателей не только на содержащийся в них материал, но и на *позицию исследователя*. Следует пояснять, что рекомендуемые научно-критические работы не содержат в себе «истины в последней инстанции», и знакомство с ними, являющееся обязательным условием филолога-профессионала, требует активной позиции читателя.

В свою очередь, это невозможно без глубокого знания художественных текстов, социокультурного контекста эпохи, умения сопоставлять различные факты литературного процесса, к чему необходимо стремиться при изучении данных курсов. Магистранты, завершившие изучение данных дисциплин, должны:

- *понимать причины, влияющие на возникновение феномена писательской эмиграции, его многоплановости, специфики путей формирования системы жанров литературы русского зарубежья и специфики авторского художественного дискурса ее представителей;*

- *обладать теоретическими знаниями об основных литературных течениях и направлениях, выделяемых в литературе русского зарубежья, в их сопоставлении с литературой метрополии и уметь их применять в анализе конкретных явлений литературного процесса;*

- *ориентироваться в литературной ситуации конкретной эпохи, ее периодизации и в этапах творчества монографически изучаемых авторов (И. Бунин, Д. Мережковский, И. Шмелев, Б. Зайцев, А. Ремизов, М. Алданов, В. Набоков, Б. Поплавский, Г. Газданов, В. Аксенов, В. Войнович, С. Соколов и др.);*

- *приобрести навыки сравнительно-сопоставительного анализа при выявлении соотношения русской классической и западной литературных традиций реализма, модернизма, натурализма и др. в произведениях писателей русской эмиграции;*

- *овладеть способностью рассматривать язык как средство речевой деятельности, осуществляемой языковой личностью в рамках совокупности речевых событий посредством механизмов реализации ее интегральной лингвориторической компетенции.* Данный тезис, в частности, предполагает изучение человеческого фактора в языке, обращение к языку как способу социокультурного бытования языковой личности (согласно терминологическому сочетанию А.А. Ворожбитовой), что, в свою очередь, взаимосвязано с лингвориторическим измерением языка как средства общения.

Напомним, что задачей анализа художественного текста Ю.М. Лотман считал системное описание парадигматических и синтагматических осей разных уровней его структуры [Лотман 1998: 103–105]. Нахождение структурных инвариантов, установление определенных законов их взаимного соотношения способствует созданию точного (научного) описания художественного кода произведения. Ю.М. Лотману принадлежит заслуга исчерпывающего описания научной концепции, определяющей место и роль литературы в системе культуры. Специфика литературы определяется тем, что ее «*вторичная моделирующая система*» складывается на базе естественного языка: знак в искусстве проецируется одновременно на несколько смысловых фонов, между которыми через знак возникают все новые и новые отношения. Художественный текст – это строгая и в высшей степени упорядоченная система. Раскрытие качества и связей между элементами, составляющими этот порядок, – основная задача филологического исследования.

Согласно основной доктрине лотмановской школы, произведение искусства представляет собой художественную модель Мироздания, в то время как литературная деятельность – процесс моделирования (познания путем воссоздания) действительности. Однако моделированием с помощью лексического материала занимаются также и наука, и публицистика, и другие виды словесности. Снова возникает необходимость определить, что входит в понятие «художественная литература».

Напомним, что, согласно мнению Ю.М. Лотмана, определение этого понятия может быть сделано двумя способами: функционально и с точки зрения внутренней организации текста. С функциональной точки зрения, художественная литература выполняет эстетическую функцию. Другими словами, если в

нехудожественном тексте на первом плане вопрос «что?», то в художественном реализуется установка на «как?». Художественный текст значит больше, чем простая речь, будучи написанным одновременно на двух языках: языке-носителе текста и несомом текстом поэтическом языке. Первый уровень структурируется средствами естественного языка (грамматика, лексика), второй – разного рода упорядоченностями текста, сознательно или бессознательно фиксируемыми читателем (например, ритм или рифма в стихе, динамика отношений между героями в психологическом романе, его дискурс и пр.), на чем необходимо акцентировать внимание обучающихся.

Лингвориторическая парадигма предстает как интегрирующая теория, анализирующая текст с целью изучения механизмов его построения, способствующих созданию аналогичных текстов в определенной социальной среде. Так, умение порождать тексты по моделям иностранного языка с сохранением их прагматической релевантности является неотъемлемым профессиональным ориентиром специалиста по межкультурному общению. Лингвориторическая парадигма описания факторов коммуникации позволяет приблизиться к ответу на вопрос, как оформляется то или иное ментальное пространство средствами определенного языка.

Немаловажна для формирования компетенций и самооценка проведенного занятия преподавателем совместно с обучающимися. Формы образовательной рефлексии могут быть разными: устное обсуждение, письменное анкетирование, эссе, *письмо* к тому или иному автору и др. Необходимо давать непривычные, *нештампованные* темы для исключения возможностей простого переписывания материалов методических пособий и критических статей. Распространенный сегодня лично ориентированный подход в обучении способствует более гибкому выбору форм самостоятельной работы: доклад, презентация, более глубокое самостоятельное исследование, включающее материалы научных дискуссий и др.

Информационно-коммуникативные технологии способствуют более широкому использованию индивидуальных особенностей магистрантов, расширяют принципы свободного выбора, помогают более успешному формированию коммуникативных компетенций. При оценивании деятельности слушателей оцениваются не только и не столько сами знания, сколько их способность, желание получать и грамотно использовать приобретенные ими знания, т.е. формирование компетенций.

Этому служит также применение балльно-рейтинговой системы оценки знаний, являющейся элементом модернизации системы подготовки компетентных, конкурентоспособных специалистов-филологов в Казахском национальном университете имени Аль-Фараби. На промежуточном (Mid Term Examination) и итоговом экзаменах проверяется качество усвоения материала слушателями дисциплин и особенно их умение вести научный диалог, включая способность доказать или опровергнуть ту или иную филологическую гипотезу.

Изменение позиции преподавателя с «доминантной» на консультативную, смена системы оценивания обучающихся (с традиционных оценок знания на оценку их стремления получить эти знания) способствует большей активности и самостоятельности слушателей магистратуры. В новых условиях их роль заключается в том, чтобы в процессе работы под руководством преподавателя стать творческими личностями, способными самостоятельно приобретать знания, умения и навыки, собственными силами формулировать научные проблемы и находить оптимальные пути их решения.

В оценках уровня освоения компетенций магистрантами необходимо принимать во внимание, что их формирование является производной многих факторов: содержания образования, организационно-технологических педагогических решений, методов обучения, стиля взаимодействия с магистрантами, качества системы контроля в вузе, вовлеченности слушателей в образовательный процесс, общего «образовательного климата» вуза, характера практик, научных стажировок и др. В образовательной системе вуза, действующего на основе компетентностной модели обучения, как подчеркивают российские ученые [Голуб, Фишман 2010: 102–115], ключевым звеном в подготовке выпускника того или иного уровня является оптимально построенная *системная* интеграция различных форм обучения. В настоящий момент идеальным результатом современного образования должен стать компетентный специалист, а реальным – создание условий для достижения поставленной цели в образовательном учреждении. Следует помнить, что компетентностный подход – это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования, а в качестве результата рассматривается способность обучаемого действовать в различных проблемных ситуациях.

**Заключение.** Обращаясь к анализу литературно-художественного текста, исследователь его, прежде всего, должен ответить на два вопроса: *что является объектом его исследования* (художественный текст, литературное произведение, его дискурс, жанр и пр.) и *с какой целью проводится его анализ*. При любом возможном ответе на эти два вопроса необходимо признание положительного отношения этого текста и бытийной точки самого исследователя к Смыслу бытия. Характерной чертой лучших образцов русского литературоведения XX века, как и всей русской художественной мысли в целом, было стремление понять литературу не только как общественную функцию или вид искусства, но и как способ постижения человеком окружающего его мира.

Особое значение в формировании комплекса особенностей современной литературоведческой науки по-прежнему имеют труды М.М. Бахтина [Бахтин 1975, 1976], чьи идеи во многом предопределили

искания современных ученых, объединяемых лингвориторическим научным подходом. Придавая глобальное значение диалогу как основе художественной коммуникации, Бахтин никогда не упускал из виду тринитарный характер эстетической коммуникации. Фактически еще до Ю.М. Лотмана он сформулировал идею о литературном герое как модели Мироздания, данной с определенной точки зрения. Эстетическая коммуникация понималась им как диалог трех независимых друг от друга точек зрения, представленных автором, читателем и литературным героем. Тем самым Бахтин поставил вопрос о социально-культурной незаменимости эстетической коммуникации, основанной на аксиологическом равенстве находящихся в диалоге точек зрения на мир.

Лингвориторический подход фактически, как и у М. Бахтина, настаивает на существовании Логоса, Универсума, к которому, как к единому центру, протянуты нити всех проявлений человеческого духа, всех существующих поэтических кодов, все художественные тексты и все попытки их интерпретации и анализа. Данное обстоятельство еще более актуализирует его значение как концептуальной основы современных филологических исследований. Кроме того, на этапе высшего и послевузовского образования особенно актуализированы вопросы подготовки профессиональной языковой личности самого преподавателя русского языка и литературы, исследователя-русиста, важнейшие в рамках лингвориторической научной парадигмы.

#### Библиография

Агапов И.И., Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования – образование в мире. – М., 2005. – № 4. – С. 41–43.

Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 502 с.

Бахтин М.М. Проблема текста. Опыт философского анализа // Вопросы литературы. – 1976. – № 10. – С. 122–151.

Берсенева О.Ю. Лингвориторическая организация психолого-прагматического дискурса (на материале популярных книжных серий о достижении успеха): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Краснодар, 2011. – 23 с.

Венедиктова Т.Д. Новые профили словесности // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2004. – № 6. – С. 64–71.

Ворожбитова А.А. Теория текста: Антропоцентрическое направление. Изд. 2, испр. и доп. – М.: Высшая школа, 2005. – 368 с.

Ворожбитова А.А., Кузнецова А.В. Лингвориторическая диалектика эмоционально-когнитивного континуума поэтического текста: реципиент и продуцент // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2011. – № 16. – С. 43–52.

Голуб Г.Б., Фишман И.С., Фишман Л.И. Стандарты третьего поколения: чему учить и что проверять на выходе // Вопросы образования. – 2010. – № 3. – С. 102–115.

Зуев М.Б. Лингвориторический интертекст в переводном американском проповедническом дискурсе как метафизическом дискурсе успеха: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Сочи, 2009. – 22 с.

Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб., 1998. – С. 14–288.

Сиганова В.В. Лингвориторические функции новозаветных репрезентаций в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы»: интертекстуальный аспект. – Дис... канд. филол. наук: 10.02.19. – Сочи, 2007. – 174 с.

**Роль классических языков в формировании лингвистического кругозора обучающихся в средней и высшей школе**

Скоропадская Анна Александровна

Петрозаводский государственный университет, Россия  
185910, г. Петрозаводск, пр. Ленина, д. 33  
кандидат филологических наук, доцент  
E-mail: san19770@mail.ru

**Аннотация.** В работе освещается вопрос об актуальности классических языков в формировании лингвистического кругозора современных школьников и студентов. Изучение классических языков не только помогает в освоении научной терминологии, но и развивает логику и системное языковое мышление, расширяет границы лингвокультурного диапазона, способствует формированию сильной русскоговорящей личности диалогического, поликультурного типа.

**Ключевые слова:** классические языки, лингвистический кругозор, речевая культура, открытый образовательный проект.

УДК 811.12

**Role of classical languages in the formation of linguistic outlook of high and higher school students**

Anna A. Skoropadskaya

Petrozavodsk State University, Russia  
185910 Petrozavodsk, Lenin Str., 33  
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor  
E-mail: san19770@mail.ru

**Abstract.** The paper focuses on the significance of classical languages in forming a linguistic outlook of modern school and university students. The study of classical languages not only helps the acquisition of scientific terminology but also develops logic and systematic linguistic thinking, extends the linguocultural outlook, contributes to the formation of a powerful Russian-speaking personality of a dialogic, multicultural type.

**Keywords:** classical languages, linguistic outlook, speech culture, public educational project.

UDC 811.12

Тот, кто учился языкам древним, приобретает знания не языков,  
но самих законов слова, живого выражения мысли.  
Одного знания древних языков достаточно,  
чтобы русский человек превосходно овладел  
своим собственным языком.

*Алексей Хомяков*

**Введение.** В современном образовании классическим языкам традиционно отводится очень небольшое место: в вузах латынь по инерции еще остается обязательной для некоторого круга специальностей (филологи, историки, медики, биологи, юристы), а на уровне среднего образования латинский язык (не говоря уже о древнегреческом!) вообще является экзотикой, которую себе могут позволить немногие лицеи и гимназии (прежде всего, это учебные заведения Москвы и Санкт-Петербурга). Такое отношение выработалось исторически, когда после переворота 1917 года начали разрабатываться новые подходы к образованию, отвергающие необходимость изучения древних языков. И вот уже почти столетие латынь и древнегреческий воспринимаются как слишком архаичная и узкая область филологии, оторванная от современности, интересная узкому кругу специалистов и не имеющая практического применения. Между тем вписание классических языков в контекст изучения современного русского языка позволяет понять их важнейшую роль в становлении и развитии русской словесной культуры.

**Материалы и методы.** Материалом исследования послужили теоретические и научно-практические наработки в области преподавания классических языков, актуализирующие роль латинского и древнегреческого языка в освоении высокой речевой культуры и влияющие на формирование русскоговорящей личности поликультурного типа. Используются общенаучные методы исследования: изучения и обобщения педагогического опыта, системного анализа, сравнительно-исторического анализа.

Практическая значимость работы заключается в возможном ее применении учителями русского языка и литературы в проведении уроков, в подготовке школьников к олимпиадам и самостоятельным научным исследованиям.

**Обсуждение.** Изучение классических языков (традиционно к ним причисляют древнегреческий и латинский) в течение веков являлось основой гуманитарного образования. Филология как наука образовалась на базе анализа античных текстов начиная с поэм Гомера и античных, классических языков. Само название «классический» в переводе с латинского означает «образцовый», поэтому можно сказать, что древнегреческий и латынь стали образцами для формировавшихся национальных литературных языков Восточной и Западной Европы.

Ниже мы изложим доводы в пользу изучения классических языков в современном образовании (подробнее материал изложен: [Скоропадская 2013: 148–153]).

1. *Классические языки и научная терминология.* Начнем с того, что классические языки считаются «языком науки»: именно на их основе формируется вся научная терминология, грамотное владение которой является важнейшей компетенцией специалиста любого профиля. Азы профессионального языка постигаются благодаря древним, «мертвым» языкам. Ведь именно в античности берут начало все фундаментальные науки: философия, филология, математика, физика, история, астрономия... Да и сами названия наук пришли к нам из Древней Греции и Рима: философия – «любовь к мудрости», филология – «любовь к слову», математика – «изучение, наука», физика – «природа», история – «исследование».

Классические языки становятся тем инструментарием, которым современная наука пользуется до сих пор, не только заимствуя готовые слова, но и конструируя из латинских и греческих корней, суффиксов и приставок новые термины – так называемые дериваты.

2. *Классические языки и современные иностранные языки.* Классические языки стали основой многих европейских языков. В языкознании выделяется целая языковая группа, по своему происхождению напрямую восходящая к латыни, – это романские языки (от лат. Roma – Рим): итальянский, французский, испанский, португальский... Стоит упомянуть, что это государственные языки не только европейских стран, но и огромного числа государств, входящих в состав так называемой Латинской Америки. Освоение этих языков происходит намного быстрее и продуктивнее на базе латинского языка.

3. *Представление о языке как системе.* Латинский язык представляет собой идеальную модель языка: в нем компактно и логично сочетаются многочисленные языковые категории, образуя языковую модель, освоив которую школьник или студент с относительной легкостью может подойти к изучению любого иностранного языка. Латинскую грамматику можно представить в виде схем и таблиц (что невозможно, например, в русском языке из-за обилия исключений), наглядно демонстрирующих взаимосвязь грамматических элементов. Понятными становятся такие категории, как, например, склонение и спряжение, вид и время, падеж и число, потому что их, грубо говоря, можно «нарисовать», включить в схему, представить в виде неотъемлемой части системы под названием «язык». В дальнейшем как раз это представление и поможет в освоении грамматики любого другого языка.

Практика работы со школьниками и студентами показывает, что для них непонятным остается назначение в школьной программе предмета «Русский язык». Да, нужно уметь грамотно писать и говорить, но зачем изучать все эти падежи, склонения и залого? Одновременно с этим подавляющее большинство российских школьников в качестве иностранного языка изучают английский, система которого сильно отличается от русского: смысл передается при помощи порядка слов, в то время как синтетическая природа русского языка позволяет значительно разнообразить синтаксические сочетания слов в предложении. Знакомство с латынью и древнегреческим как с иностранными языками вынуждает школьников применять категории спряжения, склонения и пр. для освоения этих языков и одновременно проясняет грамматику родного русского языка.

4. *Классические языки и развитие логики.* Если подходить с прагматической точки зрения к предметам школьного цикла, то изучение многих из них может вызвать вопрос: «Зачем?», даже математика, которой традиционно уделяется максимальное по сравнению с другими школьными предметами количество часов, невзирая на возможную специализацию старших классов (например, формирование классов гуманитарного или химико-биологического профиля). Любой учитель математики на вопрос о значимости его предмета без промедления ответит, что математика развивает логику. Как ни странно, латинский язык делает то же самое: только логически разложив слово или предложение на составляющие, можно понять тот смысл, который в нем содержится. Подобные «начала анализа» хорошо тренируют логическое мышление у учащихся гуманитарного склада ума, так как эта тренировка проходит не на абстрактном языке формул и знаков, а на конкретном языковом материале.

5. *Классические языки и русский язык.* Античная языковая культура оказала огромное влияние на формирование и развитие русского литературного языка. «Как в свое время римская культура не мыслила себя без греческого компонента в ней и потому стала великой мировой культурой, так и культура славянская ... во многом есть создание культуры эллинской» [Славятинская 2010: 185].

Начнем с того, что в основу русской письменности положен древнегреческий алфавит. Основной целью создания письменности было распространение священных и богослужебных текстов,

переведенных с древнегреческого языка, по славянским территориям, принявшим христианство. Таким образом, русский литературный язык создавался под глубоким влиянием языка древнегреческого, имеющего в своей основе даже не вековую, а тысячелетнюю традицию письменного слова. В первую очередь, русский язык обогатился лексикой: и книжной, и бытовой. Такие слова, как *баня, кровать, комната, фонарь, корабль, сахар, свекла* современному человеку никак не кажутся заимствованиями, а на самом деле они пришли из древнегреческого. Книжные греческие заимствования носят, в основном, церковный, религиозный характер: *Библия, Евангелие, Псалтырь, церковь, монастырь, икона, дьякон, лавра, ладан, кулич* и пр.

Влияние древнегреческого выразилось не только на лексическом, но и на фонетическом, словообразовательном, морфологическом, фразеологическом уровнях.

Влияние латинского языка на русский началось в XVII–XVIII веках, и связано оно было с развитием науки и светского искусства. Именно тогда начал обогащаться терминологический словарь разных направлений научной деятельности: *гравитация, перспектива, концентрат, спирт, пациент, сигнатура, постулат, пунктуация, капитал, коммерция, финансы* и пр. (Стоит отметить, что латынь оставалась языком науки вплоть до XVIII века: обучение в университетах велось на латинском, на нем же писались научные труды. Ярким примером использования латыни является деятельность М.В. Ломоносова, который писал свои труды по естественным наукам (химия, физика, астрономия) на латинском языке, а при последующем переводе их на русский заложил основы русской научной терминологии. «Для Ломоносова латинский язык был в полном смысле слова живым языком – двигателем творческой мысли, тем самым заключающим в себе неисчерпаемый источник развития новых и новых выразительных возможностей» [Боровский 1991: 74]. Классические языки обязательно входили в программу гимназического образования дореволюционной России, через их изучение прошли практически все русские писатели-классики – Пушкин, Тургенев, Толстой, Чехов, Брюсов, Блок, Ахматова, Пастернак и пр., и пр., и влияние этой языковой традиции не могло не проявиться в их творчестве.)

6. *Классические языки и русская литература.* Филология как наука сформировалась в античности. Античные ученые большое внимание уделяли как языковой стороне вопроса – грамматике, так и тому, что сейчас изучает литературоведение – поэтике (посвящена поэзии) и риторике (посвящена прозе). Однако сильной разрыва между этими научными сферами в античности нет. Так, одно из сформировавшихся тогда определений грамматики – «искусство понимать поэтов и прозаиков» [Античные теории 1996: 111–112]. «В художественной литературе слово реализует все свои потенции (в отдельности и вместе, т.е. полисемию, полифункциональность, синкретизм). Отсюда отмеченное их подобие. В порядке сравнения часто говорится о том, что слово или предложение – это как бы художественное произведение, а художественное произведение – это как бы предложение или слово. В связи с этим понятно, что, занимаясь изучением слова, филология занимается прежде всего и преимущественно изучением художественной литературы» [Мальчукова 1993: 12].

Многим учителям-словесникам (да и не только им) знакома ситуация, когда тексты, выносимые на изучение в школе, сложны для учеников прежде всего из-за обилия непонятных слов, которые требуют дополнительного объяснения. Знание (даже на неглубоком, ознакомительном уровне) классических языков позволяет школьникам расширить их языковой кругозор, приближает к речевой культуре русской классической литературы, во многом подпитанной античной традицией. Даже способность просто прочитать латинский эпиграф (например, в «Евгении Онегине») или латинское крылатое выражение, включенное в текст («Евгений Онегин», «Отцы и дети», «Война и мир», пьесы Чехова), становится шагом к устранению барьера в восприятии произведения.

Нередки ситуации, когда для школьников остается затуманенной языковая образность или игра значениями слов, без которой немислим художественный текст. Причины такой языковой «глухоты» видятся в том, что язык в современном обществе все чаще начинает восприниматься только как средство передачи информации. При этом начинает утрачиваться внутренняя образность языка, которая скрывается, например, в этимологии слов. Когда учитель рассказывает школьникам, что слово «окно» происходит от слова «око» (глаз), а «улица» и «лицо» – однокоренные по своему происхождению, эти обыденные, повседневные слова начинают приобретать свежее, живое значение. А так как в русском языке (о чем мы говорили выше) огромное число заимствований из классических языков, то объяснение их этимологии тоже во многом может помочь в прояснении неясных теперь лексических значений. Так, например, в «Евгении Онегине» Пушкин противопоставляет англицизм «сплин» и ставшее русским греческое слово «хандра»:

Недуг, которого причину  
Давно бы отыскать пора,  
Подобный английскому *сплину*,  
Короче: русская *хандра*  
Им овладела понемногу...

Остановив внимание на значении этих трудно переводимых с одного на другой язык слов, учитель может не только показать разрыв между европейской и русской культурой, но и постараться объяснить причины его: ведь русская культура в своем становлении ориентировалась на античную греческую

традицию, в то время как западноевропейская цивилизация в качестве своей опоры выбрала античную римскую (культурную и языковую) модель.

Стоит отметить, что латинский язык (реже в рамках основной программы, а чаще – в качестве факультатива) преподается в некоторых российских школах. Если говорить о ситуации в г. Петрозаводске, то латынь в том или ином объеме велась в Державинском лицее и лицее № 13, гимназиях № 30 и № 37, в школе № 10. По тем или иным причинам (чаще всего из-за нехватки дополнительных часов, которые администрация выделяет на курс латинского языка) от преподавания латыни отказались. На сегодняшний день силами преподавателей кафедры классической филологии ПетрГУ латинский преподается только в гимназии № 30 имени Д.Н. Музалева: курс дается для 10–11 классов химико-биологического направления в объеме 1 час в неделю. К сожалению, для гуманитарных классов из-за недостатка дополнительных часов ввести курс пока не получается. Конечно, латынь для старшеклассников химико-биологического направления была введена, прежде всего, ради их ознакомления с научной медико-биологической терминологией, но даже небольшое погружение в грамматику и синтаксис латинского языка намного расширило языковые компетенции обучающихся и позволило им взглянуть со стороны на свой родной русский язык, открыв все его богатство и разнообразие.

В рамках развернутой профориентационной работы в ПетрГУ в 2014–2015 учебном году был разработан и апробирован открытый образовательный проект «Ключи к науке» (подробнее о проекте: [Скоропадская 2015: 172–178]), в рамках которого школьникам среднего и старшего возраста предлагалось познакомиться с основами классических языков (латинского и древнегреческого) и узнать, какую важную роль эти языки сыграли в становлении и развитии современной научной терминологии. Характер проекта – культурно-просветительский, так как его основной целью стала популяризация древних языков, ассоциативно воспринимающихся архаичными и ненужными, а также формирование у учеников свежего, неформального взгляда на русский язык. Расширение лингвистического кругозора является неперенным условием для формирования сильной русскоговорящей языковой личности диалогического, поликультурного типа.

Проект представлен в виде курса лекционно-практических занятий: по два занятия в месяц в период с октября по апрель: всего 14 занятий (28 академических часов). Лекционный материал дополняется обширным блоком специально разработанных упражнений на выявление структуры и значения научных терминов из различных областей научного знания. Кроме того, лекционный и грамматический материал подкрепляется сведениями из античной мифологии и истории Греции и Рима.

За два года существования проекта в нем приняли участие школьники разного возраста (с 6 по 10 класс). Так или иначе, но все они отметили, что занятия в рамках проекта очень помогли им в разных школьных предметах: шестиклассники, например, с радостью рассказывали, как они помогали своему учителю объяснять, что такое склонение, а старшеклассники говорили, как они легко поняли тот или иной термин в области биологии или обществознания. Одна школьница в качестве исследовательской темы для научной конференции «Будущее Карелии» выбрала тему, связанную с классическими языками: она исследовала латинские и греческие дериваты в периодической таблице Д.И. Менделеева.

В настоящее время проект продолжается и оформляется в электронном виде, чтобы уже в 2016–2017 году к нему дистанционно могли присоединиться школьники из других городов и районов Карелии. Также школьникам предложен ряд тем для самостоятельной исследовательской работы, демонстрирующих актуальность античной лингвокультуры для современного языка (например, «Латинские заклинания в цикле романов о Гарри Поттере», «Латинские цитаты в творческом наследии А.П. Чехова», «Античные мифологические образы в современной биологической терминологии» и т.п.).

Работа по воспитанию высококультурной языковой личности не ограничивается только школой. Современные реалии таковы, что в вузы приходит так называемое «поколение ЕГЭ», освоившее русский язык в тестовом формате и не обладающее в должной мере практическими и творческими навыками использования языка. Между тем основной общекультурной компетенцией студента и выпускника вуза является грамотное владение научным и профессиональным языком. Кафедрой классической филологии разработан универсальный курс «Введение в классические языки и научную терминологию», который ориентирован на широкую студенческую аудиторию: не только на гуманитариев и биологов, но и на технические и математические специальности. В качестве эксперимента в 2013 году курс был апробирован на студентах 2 курса математического факультета. В 2014 году он был введен на 1 курсе агротехнического факультета. В 2016 году – включен в учебный план 1 курса экономического факультета. Надо отметить, что популярность этого курса у студентов достаточно высока. Этот интерес можно объяснить тем, что их привлекает гуманитарная составляющая курса – они отвлекаются от специфики своей специализации, оперирующей формулами, точными числами и абстрактными понятиями, и сталкиваются с языковым и образным материалом, смотрят на язык как на объект изучения, предмет науки. Взгляд на язык как систему, элементы которой связаны и взаимообусловлены, помогают студентам математических и технических специальностей понять, что законы логики работают не только в математике. «Сам процесс изучения древних языков содействует развитию всех интеллектуальных и духовных способностей учащихся, формированию научного мышления,

вырабатывает навыки самостоятельного анализа, стимулирует научное творчество» [Малинаускене 2012: 162].

Помимо основ графики и грамматики латинского и древнегреческого языков, в рамки курса включены материалы по основам формирования научных терминов. Владение профессиональным языком – одно из основных требований к современному выпускнику вуза, и именно классические языки, являющиеся своеобразной «копилкой» терминологических элементов, используемых в терминологии, позволяют развить эту компетенцию. На занятиях по словообразованию студенты знакомятся с приставками, суффиксами, именными и глагольными основами, пришедшими в международный язык науки; также на занятиях даются наиболее распространенные латинские и греческие дублеты, выявление которых в составе современных терминов позволяет не только развивать эрудицию, но и понимать природу происхождения термина. Кроме того, немаловажной задачей курса является повышение общекультурного уровня студентов, развитие их эстетического чувства. Практически в каждое занятие включены крылатые выражения, художественные тексты (например, «Gaudeamus» или молитвы «Pater noster», «Ave, Maria»). Таким образом, знакомство с классическими языками «способствует развитию профессиональной терминологической грамотности, <...> значительно влияет на формирование культуры речи, <...> воспитывает у студентов понимание нравственных и эстетических ценностей, способствует развитию интеллекта. Из всех этих элементов и складывается профессиональная культура» [Новодранова 2001: 214].

На данный период программа курса проходит рассмотрение на включение ее в состав общеуниверситетских дисциплин по выбору.

**Выводы.** Приведенный нами материал показывает, что преподавание классических языков является важной составляющей современного гуманитарного образования. Знакомство с началами латинской и греческой грамматик помогает обучающимся понять природу родного русского языка, ощутить его богатство и многослойность, вникнуть в историю его формирования и взаимодействия с другими языками. Это, в свою очередь, закладывает основы гармонически развитой поликультурной личности, способной к самовыражению и саморазвитию.

#### Библиография

- Античные теории языка и стиля: антология текстов. – СПб.: Алетейя, 1996. – 362 с.
- Боровский Я.М. Латинский язык как международный язык науки (к истории вопроса) // Проблемы международного вспомогательного языка. – М., 1991. – С. 70–76.
- Малинаускене Н.К. Классические языки в высшей школе. – М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2012. – 272 с.
- Мальчукова Т.Г. Литературоведение как наука и творчество. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 1993. – 104 с.
- Новодранова В.Ф. Цели и задачи изучения латинского языка в медицинских вузах // Древние языки в системе университетского образования: их исследование и преподавание. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – С. 213–219.
- Скоропадская А.А. Классические языки в системе современного школьного и университетского образования // Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета: Сб. науч. ст. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. – С. 148–153.
- Скоропадская А. А. «Ключи к науке» – опыт организации курса по изучению классических языков и терминологии для школьников // Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета: сборник научных статей, науч. ред. И.А. Колесникова; ПетрГУ. – Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2015. Вып. 3. – С. 172–178.
- Славянская М.Н. Пребывание греческого языка на Руси/в России. (Условия и типы) // Интеллектуальное образование и греко-латинская словесность в России (1995–2010 годы). – М.: Лабиринт, 2010. – С. 169–185.

**Культуроведческий и профессионально ориентированный подходы  
в методике преподавания русского языка как иностранного**

Усанова Ольга Григорьевна

Челябинский государственный институт культуры, Россия  
454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а.  
кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: ogu@mail.ru

**Аннотация.** Освещается проблема реализации конкретных подходов в обучении студентов гуманитарных вузов нелингвистических специальностей русскому языку как иностранному, которая приобретает особую актуальность в связи с возрастающей ролью иноязычного общения в современной профессиональной коммуникации.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность; коммуникация; языковой и речевой материал.

УДК 378.1

**Cultural and professional approaches  
in methods of teaching Russian as a foreign language**

Olga G. Usanova

Chelyabinsk State Institute of Culture, Russia  
454091 Chelyabinsk, Ordzhonikidze Str., 36a  
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor  
E-mail: ogu@mail.ru

**Abstract.** The paper explores the problem of implementing particular approaches to teaching Russian as a foreign language to students of non-linguistic specialities in humanitarian higher schools which acquires a particular importance due to the increasing role of foreign language communication in contemporary professional activity.

**Keywords:** professional activity; communication; language and speech material.

UDC 378.1

**Введение.** Обучение русскому языку как иностранному имеет свои особенности, отличающие его как от овладения родным языком, который усваивается в раннем возрасте неосознанно и стихийно (родной язык сначала является средством усвоения ребенком общественного опыта, и лишь затем – средством выражения собственных мыслей), так и от обучения другим общеобразовательным и специальным дисциплинам.

**Материалы и методы.** Сочетание как теоретического, так и методологического уровней обучения с реализацией задач прикладного характера определило выбор **методов:** описание терминологического поля проблемы; опыт наблюдений за деятельностью студентов; моделирование, обеспечившее структурирование процесса обучения; анализ написания творческих эссе, результатов тестовых заданий; самооценка.

**Обсуждение.** Актуальность культуроведческого подхода к обучению русскому языку как языку межличностного общения и развитию речи, в содержание которого входит диалог русской культуры с культурами других народов в многонациональной России, предполагает одновременно и межкультурную коммуникацию. В настоящее время заслуживает особого внимания и профессионально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному в гуманитарных вузах, который предусматривает формирование у студентов способности коммуникации в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессии

Под культуроведческим подходом, согласно определению Л.А. Ходяковой, понимается «усвоение учащимися в процессе изучения языка жизни, опыта народа, его культуры и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки обучаемых» [Ходякова 2005: 51]. Культуроведческий подход, как правомерно указывает профессор А.Д. Дейкина, направлен на формирование у обучаемых образа национальной культуры, этнокультуроведческой компетенции, «включающей осведомленность учащихся о языке как о культурно-национальном феномене и представление о связи языка с национальной культурой» [Дейкина 2003].

Профессионально ориентированный подход, следуя за формулированием данного термина современными учеными И.В. Алещановой и Н.А. Фроловой [Алещанова, Фролова 2012: 25], принимается нами в качестве системы дидактических средств организации учебного процесса по обучению русскому языку как иностранному, включающей изменение цели, содержания, процесса и

ориентирующей данный курс на приобретаемую студентами профессию и возможные сферы его реального использования в профессиональной деятельности. Профессионально ориентированный подход также рассматривается нами как сложное педагогическое явление, определяющее эффективность обучения русскому языку как иностранному и предполагающее активную роль субъекта/студента учебной деятельности. Условиями благополучного осуществления представленного подхода, на наш взгляд, выступает интегративная составляющая, выражающаяся в учете начальной языковой подготовки студентов, в постановке важных для студента целей, в выработке устойчивых и рациональных навыков самостоятельной работы и в умении осуществлять системный подход к овладению знаниями.

Ведущими методами овладения предметно-языковым материалом, как считает исследователь из Казахстана Ж.М.-А. Асылбекова [Асылбекова 2013: 17], являются: *чтение*: ознакомительное, просмотровое, поисковое, изучающее, развитие разговорных навыков; студент приобретет лексические, грамматические, произносительные и орфографические навыки владения русским языком; *метод активизации*, реализующий принцип коллективного взаимодействия; принцип личностно ориентированного общения; принцип ролевой организации образовательного процесса; принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса; принцип полифункциональности упражнений; *коммуникативный метод*, направленный на формирование языковой личности студента, на его активное участие в саморазвитии, получении качественных знаний, профессиональных навыков, на творческое решение конкретных вопросов; *методы* проектов, дискуссий, профессионально ориентированные учебно-ролевые игры, письменные работы.

В содержание профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному включаются аутентичные ситуации межкультурного общения, позволяющие объяснить и усвоить на обусловленном уровне чужой образ жизни, поведения, а также способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, которое расширит индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого.

Усвоение иностранного языка (русского) не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности (в отличие от математики, логики, истории, философии и др. дисциплин). Это обстоятельство предостерегло основание современным исследователям заявлять о «беспредметности» иностранного языка и его предназначенности для овладения содержанием других, «предметных» учебных дисциплин. Таким образом, овладение средствами изучаемого языка (его лексикой, грамматикой, фонетической системой) – это лишь одна из сторон изучения иностранного языка. Главное – для чего эти средства будут использоваться в будущей профессиональной деятельности учащегося.

Профессор И.А. Зимняя выделяет «беспредметность» как одну из специфических особенностей иностранного языка как учебного предмета, уточняя, что усвоение иностранного языка не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности. Язык является лишь средством формирования, а затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин. Язык в этом смысле как учебная дисциплина – беспредметен. Он только носитель этой информации, форма ее существования в индивидуальном и общественном сознании [Зимняя 1991: 45]. Именно на данном этапе включается культурологический подход, позволяющий реализовать межкультурную сферу коммуникации.

Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному, основанное на профессионально ориентированном подходе, имеет целью развитие готовности студента к билингвальной межкультурной коммуникации, обеспечивающей способность порождать, интерпретировать информацию на русском языке и эффективно ее использовать в профессиональной деятельности.

Как считают П.И. Образцов и О.Ю. Иванова, термин «профессионально ориентированное обучение» употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а в настоящее время и на общение в сфере профессиональной коммуникации. Исследуемый нами современный профессионально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному предполагает формирование у студентов способности речевого общения на русском языке в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и при организации как мотивационно-побудительной, так и ориентировочно-исследовательской деятельности [Образцов, Иванова 2005: 21]. Уточняя понятие «профессионально ориентированное обучение», авторы конкретизируют, что это обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного (русского) языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [Образцов, Иванова 2005: 5].

Согласно современным представлениям, целью и результатом обучения иностранным языкам является вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации. Н.Д. Гальскова считает, что «вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [Гальскова, Гез 2007: 59].

Модель вторичной языковой личности позволяет раскрыть природу и условия реализации личностно развивающих возможностей процесса обучения иностранным языкам и, следовательно, получить полную

картину относительно механизмов овладения студентами языками в учебных условиях. Логика обучения иностранному языку предполагает использование двух путей познания – эксплицитного (обучение с помощью формулирования правил, специальных упражнений) и имплицитного (обучение в ходе самой деятельности).

Профессиональная подготовка представляет собой сложный комплексный процесс, в котором овладение знаниями по русскому языку неотделимо от обучения профессиональному мастерству. Данный процесс предполагает реализацию комплексной цели обучения, состоящей из конкретных целей: коммуникативной, учебно-познавательной и воспитательной. Им соответствуют задачи формирования разных видов компетенции – коммуникативной (овладение разными видами речевой деятельности), лингвистической (приобретение прочных знаний языковой системы и закономерностей ее функционирования), методической (формирование профессиональных умений), приобретение других знаний.

В зависимости от того, каким аспектам языка уделяется преимущественное внимание, лингвисты различают три относительно самостоятельных и дополняющих друг друга направления: а) собственно лингвистическое, разрабатывающее теорию формальных (языковых) средств выражения в коммуникации; б) психолингвистическое, исследующее способность человека пользоваться системой языка для порождения и восприятия речи; в) социолингвистическое, объясняющее систему языка и языковую компетенцию, связано с социальным контекстом, в котором осуществляется речевая деятельность. Педагогика обязана использовать результаты всех этих описаний, чтобы адекватно представлять сам процесс коммуникации и функционирование языка в этом процессе [Усанова 2006: 130].

Названные задачи составляют основу профессиональной подготовки бакалавров и реализуются в ходе занятий по практическому курсу русского языка как иностранного.

**Заключение.** Теоретико-методологическим основанием обучения русскому языку как иностранному является интеграция культуроведческого и профессионально ориентированного подходов, обеспечивающих коммуникативно-культурологический характер деятельности будущего специалиста, владеющего государственным (русским) языком.

Отличительными особенностями учебного предмета «русский язык как иностранный», на наш взгляд, по сравнению с курсом родного языка считаются следующие: язык является одновременно и целью, и средством обучения [Выготский 1998], в котором используются материалы дисциплин учебного плана (история русской и зарубежной музыки; психология художественного творчества; декоративно-прикладное творчество и др.); изучение русского языка сводится к овладению новыми способами выражения мыслей с использованием различных речевых жанров; в качестве ведущей рассматривается практическая цель обучения, направленная на овладение языком как средством общения и приобретения умений для профессионального развития личности.

Такая характеристика пути овладения русским языком как иностранным особенно применима к гуманитарному вузу, где осознание и систематизация средств и способов формирования мыслей сопровождает весь курс практического овладения русским языком, чему способствуют применяемые культуроведческий и профессионально ориентированный подходы в процессе обучения.

#### Библиография

Алещанова И.В., Фролова Н.А. Профессионально ориентированный подход в обучении иностранным языкам в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=7959> (дата обращения: 23.10.2016).

Асылбекова Ж.М.-А. О преподавании дисциплины «профессионально ориентированный иностранный язык» для студентов-историков // Глобальные вызовы и современные тренды развития высшего образования. – 2013, № 3. – Алматы.

Выготский Л.С. Возрастная и педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Академия, 1998. – 325 с.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

Дейкина А.Д., Ходякова, Л.А. Культуроведческий подход в преподавании русского языка // «Русский язык в школе». – 2003. – № 3.

Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

Образцов, П.И., Иванова, О.Ю. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учеб. пособие / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова / Под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.

Усанова О.Г. Формирование коммуникативной компетентности педагога в процессе педагогического общения. Русская речь в современном вузе: Материалы Второй международной научно-практической интернет-конференции / Отв. ред. д. п. н., проф. Б.Г. Бобылев. 15 октября – 15 декабря 2005г., ОрелГТУ. – Орел: ОрелГТУ, 2006. – С. 129–134.

Ходякова Л.А. Психологическая беседа как основной метод получения информации о ребенке // Воспитание школьников. – 2005. – № 10. – С. 51.

**Теория и практика подготовки будущего специалиста как активного субъекта дискурсивных процессов в сфере туризма**

Хачатурова Наталья Юрьевна

Сочинский государственный университет, Россия  
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а  
кандидат филологических наук, доцент  
E-mail: xachaturova@list.ru

**Аннотация.** Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 43.03.02 «Туризм», в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Формирование высокого уровня компетенции (речемыслительной культуры) будущих специалистов в области туризма имеет ряд особенностей.

**Ключевые слова:** общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, русский язык и культура речи, речемыслительная культура студентов, коммуникативные способности.

УДК 37

**Theory and practice of training a future specialist as an active subject of discursive processes in tourism field**

Natalya Y. Khachaturova

Sochi State University, Russia  
354000 Sovetskaya Str., 26a  
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor  
E-mail: xachaturova@list.ru

**Abstract.** According to the federal state educational standards of higher education in the 43.03.02 "Tourism" field as a result of assimilating the syllabus a graduate must possess general cultural, professional and special professional competences. The formation of a high level of competence of speaking and thinking culture of future specialists in the field of tourism has a number of peculiarities.

**Keywords:** general cultural, professional and special professional competences, Russian language and culture of speech, speech and thinking culture of students, communication skills.

UDC 37

**Введение.** Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 43.03.02 «Туризм», в область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, включается разработка, продвижение и реализация туристского продукта, обладающего качествами, удовлетворяющими требованиям потребителей (туристов), организация комплексного туристского обслуживания в основных секторах туристской индустрии.

**Материалы и методы.** Анализ нормативных документов, программно-методического обеспечения, практики преподавания русского языка и культуры речи на факультете туризма, сервиса и спорта СГУ.

**Обсуждение.** В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. В процессе подготовки будущего специалиста как активного субъекта дискурсивных процессов в сфере туризма важную роль играют такие речеведческие дисциплины, как «Русский язык и культура речи», «Риторика», «Основы речевой коммуникации». Выпускник, освоивший данные дисциплины, должен обладать следующими компетенциями:

*общекультурные компетенции (ОК-3):* способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

*общепрофессиональные компетенции (ОПК-3):* способность организовать процесс обслуживания потребителей и/или туристов;

*профессиональные компетенции (ПК-13):* способность к общению с потребителями туристского продукта, обеспечение процесса обслуживания с учетом требований потребителей и/или туристов.

Необходимыми условиями для освоения указанных дисциплин являются знание основ современного русского языка и культуры речи, основных принципов построения монологических текстов и диалогов, характерных свойств русского языка как средства общения и передачи информации, умения использовать знание русского языка, культуры речи и навыков общения в профессиональной

деятельности, владение навыками грамотного письма и устной речи, коммуникации в профессиональной деятельности; культуры речи.

Формирование высокого уровня компетенции (речемыслительной культуры) будущих специалистов в области туризма имеет ряд особенностей. При формировании общекультурной компетенции студентов, помимо рассмотрения традиционного акцентологического и лексического минимума, особое внимание уделяется изучению произношения и значения слов, используемых в области туризма. Так, например, студенты не видят разницы между словами *броня* и *броня* (о форме *броня* 90 % учащихся вообще не слышали). Соответственно не различаются формы глаголов *бронировать* и *бронировать*.

Традиционно трудности вызывают термины, заимствованные из других языков в течение последних нескольких десятилетий. Адекватному пониманию смысла заимствованных терминов препятствует отсутствие этих лексических единиц в большинстве толковых словарей (как исключение можно назвать «Словарь новейших иностранных слов. Конец XX – начало XXI вв.» Е.Н. Шагаловой). Ошибок же, связанных с неточным употреблением таких слов, достаточно много. Например, студенты употребляют заимствования *ресепшин*, *чартер*, *франшиза*, *таймшер*, затрудняясь подобрать русские соответствия или просто четко объяснить значение этих понятий.

Наряду с традиционно недостаточно высоким общим уровнем орфографической грамотности невысок и уровень сформированности орфографических навыков в области специфической терминологии. Как показал проведенный в начале изучения курса письменный опрос студентов, многие студенты испытывают трудности при написании таких слов, как *талассотерапия*, *туристско-рекреационный*, *ски-пасс*, *трекинг* и др. Формирование общепрофессиональной компетенции также подразумевает выполнение ряда заданий, тематически связанных с будущей деятельностью студентов. Например, при изучении способов фиксации прочитанной информации учащиеся должны составить рецензию на статью, посвященную рассмотрению вопросов, связанных с их будущей деятельностью.

В процессе изучения языковых особенностей официально-деловых текстов особый интерес у студентов вызывает составление резюме (до этого 80 % студентов не имели такого опыта). Студенты оформляют резюме, «претендуя» на должность менеджера турфирмы, аниматора, турагента, туроператора и т.д.

При ознакомлении со стилистической системой русского языка учащимся предлагается продуцирование собственных текстов, например, рекламного текста, пропагандирующего услуги туристической фирмы, отеля и т.д.

Одно из заданий для студентов-заочников предполагает написание сочинения, в котором нужно рассказать о своей работе и о значимости в ней знаний и умений в области речевой коммуникации.

Общепрофессиональная компетенция специалиста означает прочные знания и умения в области каждой из пяти частей классического риторического канона (инвенции, диспозиции, элокуции, меморио и акцио). Проверить эти знания и умения студентов позволяет следующее задание. После изучения соответствующего лекционного материала студенты должны составить побуждающую речь на предложенные темы, например: «Пользуйтесь услугами нашей фирмы», «Сервис нуждается в предприимчивости молодых», «Умеете ли вы составлять документы?» и т.д.

Задания, направленные на формирование профессиональной компетенции, также могут иметь профессиональную ориентированность.

Одной из форм работы, направленной на достижение согласия в речевой коммуникации, являются разного рода деловые игры («Переговоры», «Благотворительность», «Финансирование идей»). Также способствуют выработке коммуникативных умений ролевые тренинги. Например, «Рассерженный клиент». Суть тренинга заключается в том, что один из студентов выступает в роли недовольного чем-либо клиента, всячески провоцирует «служащего», а другой студент, используя известные ему речевые тактики, старается прийти к компромиссу. Тренинг «Начальник и подчиненный» вырабатывает умение уверенно противостоять натиску партнера, свободно импровизировать и проводить свою линию поведения. В ходе тренинга проигрываются различные ситуации между начальником и подчиненным (например, опоздание подчиненного, невыполнение им какой-либо работы в срок и т.д.).

Одним из видов тренингов, направленных на развитие коммуникативных способностей и используемых на занятиях, является тренинг «Комплимент». Несомненно, умение использовать комплимент в деловом профессиональном общении в качестве средства создания позитивного эмоционального микроклимата необходимо студентам как будущим представителям лингвоинтенсивных профессий.

**Заключение.** Таким образом, речеведческие дисциплины, изучаемые будущими специалистами в области туризма, обладают общекультурным статусом и играют значительную роль в повышении речемыслительной культуры студентов благодаря вооружению их алгоритмами эффективной речевой деятельности.

### Раздел 3.

#### Тезисы докладов

#### I Международной молодежной научно-практической конференции

#### «Русская речемыслительная культура: проблемы эффективности коммуникации»

(7 декабря 2015 г.)

#### Part 3.

#### Abstracts of the First scientific conference

#### “Russian speech and thinking culture: Problems of effective communication”

(7 December 2015)

#### СТРАТЕГИИ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ КНИГОТВОРЧЕСТВЕ

Южно-Уральский государственный университет (НИИ)

Бородина Ольга Александровна (4 курс), e-mail: lyole4ka1994@mail.ru

В XXI веке, эпохе коммуникации, происходит изменение мышления людей, переход от текстуальных форм взаимодействия индивидуального сознания и мира к качественно новым визуальным типам восприятия. Наблюдается трансформация традиционных форм искусства, актуальными становятся такие, которые увеличивают степень взаимодействия участников творческого диалога. В связи с этим ключевыми коммуникативными стратегиями в искусстве становятся игра и интерактивность. Приемы эффективной коммуникации в условиях медиареальности XXI века мы рассматриваем на примере отношений современного автора и читателя, между которыми постепенно стираются все границы, образуется диалог, ситуация сотворчества.

Новая специфическая форма коммуникации автора и читателя – литературный проект, являющийся творческим экспериментом одного или нескольких участников, нацеленных на поиск новых форм самореализации, достижение литературного успеха, иногда на извлечение коммерческой выгоды. Литературный проект часто становится формой пиара, в которой используются различные способы привлечения внимания аудитории к книге, личности автора, литературе в целом. Литературный проект – это не обычное заигрывание с аудиторией, а попытка сократить дистанцию в коммуникации автора и читателя.

Репрезентативным образцом литературного проекта можно назвать «Книгу совпадений» Александра Татарского. В ее создании приняли участие несколько человек: автор текста, мультипликатор, художник А. Татарский, художник, иллюстратор книги Г. Мурышкин, А. Татарская, Ю. Норштейн, издательство «ЧеВук». Особую роль в книге играют изображения, выполненные в примитивистской манере. Иллюстрации декорируют текстовое содержимое книги, вместе с тем являясь одним из способов коммуникации автора и читателя. Еще одним средством поддержания диалога является аудиоприложение – CD-диск с записью речи автора. Нестандартный альбомный формат «Книги совпадений» используется как средство привлечения внимания потенциального читателя.

Книга «Рассказы. Картинки. Сочинения» также имеет нестандартный квадратный формат и является еще одним примером литературного проекта, над созданием которого совместно с издательством «Зебра-Е» работал автор текста и иллюстратор – художник Владимир Буркин. Он пишет и рисует для «новых детей» современного мира в уникальной стилиевой манере, используя приемы гротесковой деформации. В. Буркину свойственны ирония, резкий, беспощадный юмор, о чем свидетельствуют и рисунки, и тексты его произведений. «Рассказы. Картинки. Сочинения» — прежде всего книга художника, однако текст так же, как и картинки, несет большую смысловую нагрузку.

В литературном проекте «Живопись и графика» Владимира Камаева, известного в Интернете под ником Соамо, картины и рисунки занимают практически все пространство. В книге представлен результат коммуникации автора и аудитории: разделы «Живописи и графики» начинаются с отзывов коллег, друзей, ценителей творчества В. Камаева.

«Книга зайцев (Книгазай)» Виктора Махараджа выполнена в рисованной манере в соответствии с абсурдистской иронической традицией русской литературы. Простота текста и рисунков, комиксов рождает простоту смыслового восприятия читателя, а значит, позволяет расширить читательскую аудиторию.

Таким образом, литературный проект – это своеобразная форма творчества, обладающая синтетической природой, которая обусловлена взаимодействием разных компонентов. Это, в свою очередь, связано с поиском новых вариантов диалога с аудиторией, способов PR и рекламы, самопрезентации. Многие современные авторы в качестве новой формы диалога выбирают визуальную коммуникацию, делают акцент на иллюстрациях, которые вместе с текстом формируют единое

смысловое пространство и являются средством создания коммуникационных потоков «автор и читатель», «читатель и книга».

## ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗ ГОСУДАРСТВА В РУССКОЙ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ ЕГО С ЯЗЫКОВЫМ ОБРАЗОМ В ДРУГИХ КУЛЬТУРАХ

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина  
**Воснушкина** Екатерина Алексеевна (2 курс), e-mail: voenushkina.kat@yandex.ru

Каждый язык отражает национально-специфический способ восприятия действительности, а также мыслительную деятельность носителей культуры. Отличие в культурах отражается в языке и ментальности человека. Это важно учитывать для эффективности коммуникации между представителями разных национальных культур.

Слово «государство» в русском языке появилось в XVI–начале XVII вв. По происхождению оно связано со словом «господарство», внутренняя форма которого отражала почтительную форму обращения, по аналогии с формами «владычество», «господство», «святительство». В свою очередь, слово «господарство» является производной от слова «господарь/государь», обозначающее «хозяин, владелец». По замечанию В.В. Колесова, «господарь/государь» было связано со словом «господь», являвшимся и синкретично-собирательным обозначением Бога. Следовательно, можно предположить, что языковой образ государства изначально имел сокровенный характер, раскрывающий ментальность русского мышления: русский человек наделял государя, т.е. правителя, богоизбранным титулом; тем самым государь на Руси считался практически наместником Бога. Господарь/государь в русском языке и культуре – это верховный правитель. Этимологически слово «господарь» восходит к индоевропейским корням \*gost (гость) и \*potis (могущий). Слово «гость» в древнерусском языке имело в своем значении сему «чужой, сверхъестественный, пришедший со другой стороны мира». Это позволяет предположить, что слово «господарь/государь» могло обозначать сверхъестественное существо, имеющее могущество, т.е. Бога. Это подтверждает мысль о представлении в сознании русских людей божественной миссии верховного правителя. Тогда, как следствие, в буквальном смысле *государство* в русском языке и культуре – это «правление господ».

В языках и культурах других народов языковой образ государства основывается на других признаках. Они нашли отражение во внутренней форме слов, обозначающих «территорию страны и форму территориального правления».

В украинском, белорусском, болгарском, македонском, словенском и чешском языках это понятие обозначается словом с корнем -держ-: укр. «державна», белорус. «дзяржава», болг. «държава», македон. «држава», словен. «država», чеш. «država». Это слово имеет греческое происхождение, оно является калькой с греческого (κράτῃν «держать»). Тем самым языковой образ в этих культурах связывается с понятием «держать, удерживать под своим контролем».

В польском языке это понятие обозначается словом «państwo», которое, в свою очередь, калькирует лат. *dominium* («владение»). Значит, в польском языке образ государства связывается с понятием «иметь в своем распоряжении, владеть».

В германских, скандинавских и романских языках языковой образ связывается с понятием «положение, статус, установленный порядок». Оно восходит к латинскому слову «status» (англ. state, исл. ástand, дат. и норв. stat, швед. tillstand, исп. estado, итал. stato).

## ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО ПИСАТЕЛЯ В РАМКАХ МЕДИЙНОГО ДИСКУРСА (ЗАХАР ПРИЛЕПИН)

Южно-Уральский государственный университет  
**Гладкова** Алена Сергеевна, e-mail: al12-02@yandex.ru

Современный мир живет и развивается в информационном, медийном пространстве. Культура массмедиа проникает во многие сферы общественной жизни – политику, экономику, культуру и т.д. Она диктует определенные правила и законы, которые, в первую очередь, касаются процесса коммуникации публичных личностей. Медийного человека нельзя представить без планирования речевого имиджа, стратегий речевого воздействия и контроля за эффективностью коммуникации.

Прежде всего речемыслительная культура проявляется в сфере литературы, которая сама оказывает влияние на сознание человека, но также попадает под влияние медийного дискурса. Писатели и поэты XXI века создают определенный речевой имидж – систему типичных речевых реакций и способов порождения связного текста, способствующих либо препятствующих достижению позитивных целей общения. Мы решили рассмотреть образ современного писателя на примере одной из ключевых и необычных фигур новой литературы – новгородского писателя Захара Прилепина.

Остро реагирующий на окружающую действительность, писатель точно улавливает настроения общества, просто и красочно обрисовывая волнующие его проблемы. З. Прилепин пишет много и броско о социально-значимых вещах: о чеченской войне как «о самом сильном жизненном опыте» автора (роман «Патологии», 2005), о русских революционерах, пытающихся построить новое государство (роман «Санькя», 2006), и о рядовом журналисте (психологический детектив «Черная обезьяна», 2011). Эти же темы становятся основой публичных выступлений Захара Прилепина.

Прилепин создает впечатление прямолинейного и уверенного в своей гражданской позиции человека, что следует из его политических и социальных взглядов: с 1996 года писатель является членом Национал-большевистской партии, активно участвует в организации политических движений, примыкает к оппозиционерам. Он ведет авторские программы на независимых каналах («Прилепин» на «Дожде»), его приглашают на различные дебаты и дискуссии в прямой эфир. Поэтому в его высказываниях заметно проявление свободы слова («Какой, **к чертям**, сюжет!» – программа «Книжная ярмарка» газеты «Комсомольская правда»), категоричности («Я **абсолютный** левак» – там же; «**Если были бы** в России примеры высокой жанровой литературы... правда, наверняка среди ваших зрителей и читателей есть поклонники Акунина... **но в России этого нет**» – там же; «А если всерьез, то у меня есть претензии к нынешней модели управления государством [...] Мне **нужны** разные площадки для того, чтобы высказывать не только свои художественные взгляды, но и гражданские» – программа «За обедом», Москва 24), а также патриотизма («– Есть ли в России националисты? – До тех пор пока в России есть праведники, люди, ощущающие родство с землей, Россия и русские националисты будут существовать» – программа «Русский взгляд», 3 канал). Нередко З. Прилепин выдает свою точку зрения за должное («Ну кто шас читает Вербицкую? **Никто не читает Вербицкую**. А вот про Бунина – **знают**, что был такой человек, и про Горького знают. Была Оксана Робски – оглушительные тиражи, звезда – и где сейчас Оксана Робски? **Нет Оксаны Робски**. Оксана Робски, где вы?» – «Книжная ярмарка»).

Захар Прилепин абсолютно спокойно называет вещи своими именами и стоит на своем, что выдает в нем человека открытого и готового идти на контакт с публикой. Очень часто в его речи присутствуют крылатые выражения и просторечная, разговорная лексика, сближающая писателя с аудиторией («Я около года **безвылазно** просидел в своей деревне – не знаю, заметили ли это мои недоброжелатели, которые часто говорят: «**Включишь утюг – и там Прилепин!**» – «Книжная ярмарка»; «Когда я пишу Чечню, я не могу влюбиться в своих товарищей, потому что они убивают людей, невинных людей, хотя я их обожаю, как свою **братву**, я с ними жил рядом, да я с ними... пил водку, не знаю там...» – «Книжная ярмарка»).

Однако Захар Прилепин, в первую очередь, писатель и филолог по образованию, потому язык его рассуждений богат образами, различными окказионализмами и метафорами, так называемой «высокой» лексикой. Это создает образ Прилепина-интеллектуала и интеллигента. («– Что нового вы привнесли в литературу? – Я был витком в критическом **реализме с радикальной социальностью** – в этом смысле я был одним из первых, я **задал тональность**» – программа «За обедом», Москва 24); «Таких **нежнейших песен**, как Мариенгофу, Есенин не писал никому...» – «Речь о Есенине»).

Именно из этих двух контрастных сторон – художественно-образной и разговорно-прямолинейной – и складывается неоднозначный речевой имидж Захара Прилепина. («Есть одна история про писателя Лилина, он пишет просто **восхитительную клюкву**... [...] Там просто ну **кошмар кошмарыч!**»; «Русский писатель **отвечает за базар**, это носитель **тривиальных** истин, который говорит о таких вещах, о которых в современной России говорить – просто **моветон**» – «За обедом», Москва 24). З. Прилепин не использует явных приемов речевой манипуляции, во время выступлений ведет себя сдержанно и спокойно, но ему важно донести свои мысли до разных слоев населения, и стилиевой контраст, смешанные синтаксические конструкции, иронические замечания в речи помогают писателю воздействовать на аудиторию.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что медийная культура полностью не поглотила русского современного литератора – он был, есть и остается, прежде всего, художником слова. Однако именно образное мышление и превалирование писательских навыков и умений в речи авторов создают яркий речевой имидж, помогающий достигать тех или иных целей.

## МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ СТАРОСТИ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Томский государственный университет

Гэ Цзяхунь (группа 1321), e-mail: uknowgjh199395@gmail.com

Языковая картина мира (ЯКМ) несет в себе изображение мира при помощи языковых средств, которое и создает наглядное представление о предметах и явлениях окружающей действительности. Одним из средств изучения языковой картины мира является исследование метафоры. Цель исследования – сопоставить образ пожилого человека в метафорах русского и китайского языков, рассмотреть фрагмент русской и китайской ЯКМ, связанной с представлениями о пожилом человеке.

**Метафора времени.** В исследуемом материале метафоры времени можно разделить на две группы: а) **время года:** *осень жизни:* «Осень жизни – как много дел на завтра» (В. Асмолов); *осенний возраст;* б) **время суток:** *вечер жизни; закат жизни:* «К закату жизнь идет моя, как день осенний». В китайском языке есть похожее выражение – 黄昏 (huang hun) «сумерки». Примером может служить поэтическое сожаление о старости: «夕阳无限好, 只是近黄昏 《登乐游原》 «Невыразимо красочно садящееся солнце, но предвещает сумерки оно» («Дэн лэ ю янь», Ли Шанинь).

**Метафора растения.** В русском языке старость осмысливается через образ отжившего растения: *старый пень.* В китайском языке есть фразеологизм с аналогичной метафорой, описывающий пожилого человека: 枯木朽株 (ku mu xiu zhu), дословно: 枯木 «дерево засохло», 朽株 «пень сгнил». Основанием метафоризации является физиологическое состояние сравниваемых объектов.

**Метафора здания.** В русском языке существует метафора разрушенного здания, например, *развалина:* об одряхлевшем от старости или разбитом болезнью человеке (разг.): «С этой слюнявой развалиной каши не сварить, подумал я» (А.П. Чехов); *руина:* старый, совершенно немощный человек: «Старик превратился в руину». В китайском языке такого выражения нет.

**Зооморфная метафора.** В русском языке такие метафоры часто указывают на опытность пожилого человека. Например, *старая лиса, старый воробей* (ср. пословицу *Старого воробья на мякине не проведешь*), *старый волк* (*Старый волк знает толк*) и др. Исследуя метафоры во фразеологизмах китайского языка, можно заметить преобладание образов журавля, лисы и лошади для обозначения пожилого человека. Например, 鹤发童颜 (he fa tong yan) «белые волосы, как пух журавля, лицо пожилого человека, как лицо у ребенка», используется при описании приятной внешности пожилого человека: 老骥伏枥 (lao ji fu li) «хорошая старая лошадь лежит в конюшне». Значение: хотя человек старый, он еще стремится к успеху.

Таким образом, в русском и китайском языках есть значительное количество метафорических наименований пожилого человека. Наиболее употребительными являются метафоры времени и зооморфные метафоры, указывающие на зрелый возраст пожилого человека, его опыт и слабое физиологическое состояние.

## МЕЖЛИЧНОСТНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭТНИЧЕСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина

Жукова Мария Анатольевна (3 курс), e-mail: casey.pineapple@mail.ru

Одним из сложных философских и лингвистических вопросов является вопрос о причинах многообразия языков и культур. Оно обусловлено разным менталитетом людей, говорящих на разных языках. Термин «менталитет» является абстрактным понятием, под ним понимается образ мысли отдельного человека и группы людей, характеристика мировоззрения; совокупность культурных, умственных, эмоциональных особенностей, ценностных ориентаций и установок, присущих социальной или этнической группе, нации, народу, народности.

Поведение и мышление человека не может существовать вне языка. Язык является средством коммуникации, которую он «складывает» в языковую структуру. Лексико-семантическая область языка формируется благодаря культурным и этическим ценностям, особенностям мировоззрения, характерным для конкретного народа.

Язык напрямую связан с особенностью менталитета и характера народа. Так, например, А. Вежибицкая, исследуя русский язык, выделила такие культурные доминанты русского менталитета, как *тоска, судьба, душа.* Действительно, тоска – это чувство, испытываемое чего-то желающим человеком, но не знающим, чего именно. Тоска вызвана недостижимостью истины. В русском языке существует множество инфинитивных конструкций, их значение связано с модальными категориями невозможности и необходимости. В данной конструкции говорящий выражает желаемое, которое он может и не достичь. Поэтому в конструкциях часто содержится частица *бы*, которая указывает на гипотетический характер. Необходимым составным элементом такой конструкции является экспрессивная интонация.

Судьба – ощущение неизбежности, доли, предназначения. Зачастую русские рассказывают о событиях, словно те случаются сами по себе, сам же человек не несет за случившееся никакой ответственности. В такой конструкции достаточно продуктивной является дативная модель, которая определенным образом снимает ответственность с субъекта речи.

Концепт «душа», обозначающий божественное существо в человеке, понимается как внутреннее состояние отдельно взятой личности. В русском менталитете данный концепт рассматривается как личное достижение человека. Душа зависит от человеческих поступков, то есть от внутренних состояний.

Менталитет непосредственно влияет на общение людей. Межличностный характер коммуникации зависит от этнической ментальности. Межличностное поведение индивидов отличается от их поведения вне ситуации взаимодействия. Каждый из его участников существенным образом влияет на поведение другого, между их высказываниями и поступками возникают причинные зависимости. Обмениваясь сообщениями, они приспособливают их к конкретной ситуации общения, содержание полученной информации в

значительной мере перерабатывается, переструктурируется в зависимости от неизбежно возникающей оценки самих себя, друг друга, окружающей обстановки. Однако если система ценностей коммуникантов сформировалась в условиях разной этнической ментальности, то возникают дополнительные сложности.

Любой человек может оценить степень эффективности взаимодействия (как собственного, так и другого человека, в том числе другой национальности). Если поставленные коммуникантами цели достигаются в наибольшей степени, такую межличностную коммуникацию можно назвать эффективной.

#### ОТРАЖЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕРЕВОДЧИКА В ПЕРЕВОДЕ СТИХОТВОРЕНИЯ ЮЛИАНА ТУВИМА «PRZYOKRĄGŁYMSTOLE»

Южно-Уральский государственный университет

**Кавтаськина** Мария Сергеевна (ФЖ–409), e-mail: 89193348909@mail.ru

1. Личность и речемыслительная культура переводчика являются важными элементами в воспроизведении стихотворений с языка оригинала на переводящий язык.

2. Различия в переводах определяются связанными с конкретной личностью переводчика творческими характеристиками, литературным направлением, взглядами носителя переводящего языка, историческим, политическим и общественным контекстом.

3. Восприятие творческого наследия Ю. Тувима переводчиками различно и зачастую сводится к упрощенному пониманию его поэзии, отчего возникают искаженные формы и смыслы (трансформации).

4. Замена грамматических и лексических единиц широко представлена в переводах стихотворения Ю. Тувима «Przyokrągłymstole» (1915). Кроме того, в тексте встречаются семантически избыточные слова и словосочетания, работая с которыми переводчики используют прием опущения. Смысл оригинала в таких случаях сохраняется за счет контекста.

5. Перестановки в рассмотренных переводах единичны, поскольку для польского языка, как и для русского, характерен относительно свободный порядок слов. Несмотря на некоторые изменения, все переводчики стараются сохранить стилистическое своеобразие исходных предложений.

6. На текстовом уровне рассмотренные переводы можно назвать эквивалентными, так как они осуществляются на уровне, необходимом и достаточном для передачи неизменного плана содержания при соблюдении норм переводящего языка.

7. Всем переводам свойственны индивидуальные сочетания слов, представляющие собой элементы вольного перевода. В связи с этим наблюдается частичная потеря информации, но в целом проанализированные переводы не содержат существенных смысловых искажений и нарушений норм переводящего языка.

8. Сложность перевода польских поэтических произведений на русский язык заключается также в метрических особенностях двух этих языков: они имеют разный характер ударения и ритма, существуют в разных метрических системах.

9. Образная система и ритмико-интонационные особенности произведения Ю. Тувима точно переданы в переводах, сохранен ритм и размер оригинального стихотворения. Максимальная идентичность в этом плане достигается с помощью лексических трансформаций и сдвигов.

10. Для перевода Я. Бжехвы характерно использование слов и выражений с большей метафоричностью и лексической смелостью по сравнению с оригиналом и другими переводами, а также таких языковых единиц, которые создают эту метафоричность.

11. Переводу Д. Самойлова свойственно усиление и развитие настроения, выраженного в оригинале, путем добавлений и замен, синтаксических и пунктуационных изменений (повторы, употребление восклицательных предложений с целью подчеркнуть эмоциональную нагрузку текста).

12. Перевод С. Свяцкого отмечен большим количеством опущений, несколько упрощающих текст оригинала, редкими добавлениями и строками, переведенными подчеркнуто вольным способом.

13. Анализ рассмотренных переводов позволяет говорить о том, что одно и то же произведение может переводиться неоднократно, и в каждом новом переводе будут отражаться особенности речемыслительной культуры конкретного создателя конкретного, неповторимого перевода.

#### ПРИЕМЫ РЕЧЕВОЙ ПРОВОКАЦИИ В ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ

(НА ПРИМЕРЕ КОММЕНТАРИЕВ В ИНТЕРНЕТЕ)

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина

**Канева** Наталья Александровна (2 курс), e-mail: chocolate.cherry@bk.ru

Речемыслительная культура отражает речевые традиции и ментальные ценности нации. Культура речи реализует такое речевое поведение, которое одобряется и культивируется данным обществом. Нарушение культуры речевого поведения влечет за собой конфликт коммуникации. Одной из наиболее конфликтогенных ситуаций является ситуация обмена мнениями по поводу какого-либо социального

явления. Столкновение противоположных мнений в подобных ситуациях неизбежно приводит к конфликту. Сейчас, в эпоху свободного пользования Интернетом, практически каждый может высказать свое мнение относительно какого-либо события или явления в форме комментариев. Однако здесь, как и в жизни, люди порой не осознают влияния «коммуникативных провокаторов» и поддаются на их уловки, вызываясь в конфликт.

Для анализа приемов речевой провокации были проанализированы около двух десятков конфликтов из 6 источников: новостные порталы БНК, РИА новости, Известия и порталы различных групп соцсетей «В контакте» и «Макспарк».

В результате анализа были выявлены провокационные стратегии: стратегия речевого манипулирования и стратегия речевой агрессии. Они были использованы как самостоятельно, так и в сочетании друг с другом. Чаще всего совмещение этих стратегий используется при обсуждении темы межнационального общения, например, реплики в защиту лиц кавказской национальности могут сочетать стратегии речевой агрессии и принуждения к принятию позиции автора речи, например: *«Многие кавказцы умнее половины россиян!!! Они умеют правильно общаться, уважать старших, да и как люди не настолько гнилые, как многие, думающие, что истинные русские!! И это факт»*.

Что касается тематики конфликтов, то самой распространенной можно считать конфликты на основе гендерных различий. Здесь используются эмоционально дестабилизирующие провокационные тактики, тактики обвинения и трюизмы, тактика упрощения понятий до примитивного как метод провокации, а также приемы несведущего и провокационного вопроса, тактика игнорирования коммуниканта, например: *«Можно, я скопирую твой текст?», «Блин, я ца с кем вообще разговаривала?»*.

Второй по частоте конфликтности обозначилась тема межкультурных отношений: 1) межнациональные отношения: здесь используются тактики оскорбления, необоснованные высказывания, а также недобросовестное или злостное непонимание интенции и аспектов семантики текста; 2) мировоззренческие и политические отношения: здесь используется тактика выражения недоверия или обесценивания мнения наряду с оскорблением в адрес оппонента; 3) географические различия, в частности, различия Петербурга и Москвы: здесь использованы тактики иронии и апелляции к фактам; 4) межличностные отношения: здесь используются тактики оскорбления и метод провокационного вопроса-обвинения.

Стоит отметить и то, что в Сети предметом спора часто становится безграмотность оппонента по коммуникации, а провокацией, соответственно, является указание на те или иные ошибки.

В ходе исследования были выявлены разнообразные провокационные тактики: обвинения, насмешки, обесценивания мнения или выражение недоверия, использования трюизмов, упрощения понятий до примитивного, позиции несведущего, оскорбления национального достоинства и/или патриотического чувства, иронии, провокационного вопроса-обвинения, недобросовестного или злостного непонимания интенции и аспектов семантики текста, указания на грамматическую ошибку, игнорирования и др.

## ПСЕВДОНИМ КАК ЭЛЕМЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ ИГРЫ СОВРЕМЕННОГО ПИСАТЕЛЯ

Южно-Уральский государственный университет (НИИ)

**Каретина** Александра Игоревна (4 курс), e-mail: leksie\_95@mail.ru

В современном коммуникативном пространстве важную и едва ли не ведущую роль играет общение в сетевом пространстве. Во Всемирной сети пользователь имеет возможность создать виртуальную идентичность – образ, который дает возможность творить от чужого имени. Интернет-общение, равнозначность реальной и виртуальной коммуникаций и даже доминирование последней находит особое выражение в творческой деятельности современных авторов. Будучи известными, в первую очередь, в блогах и социальных сетях, авторы-сетераторы избирают аналогичную модель общения с аудиторией и вне блога.

Успех любого проекта зависит, прежде всего, от того, как его представить. Книга – это своего рода проект, к которому тоже необходимо привлечь внимание аудитории. Современные читатели, привыкшие к огромному выбору литературы различного содержания и жанров, обращают внимание на обложку, на заголовок и имя автора, которое все чаще становится элементом коммуникативной игры с адресатом текста. Многие современные писатели обращаются к псевдонимам, чтобы привлечь внимание читателя. Опрометчиво было бы сказать, что это новая тенденция: наверняка при слове «псевдоним» мы вспомним А.П. Чехова, настоящего «гуру» псевдонимов, Анну Ахматову, Максима Горького, Кира Булычева и многих других. Причины обращения к псевдониму у каждого писателя разные: побег от власти, боязнь называть настоящее имя, дань уважения родным или стремление от них же отдалиться, соответствие творческим стратегиям.

Среди наиболее известных сегодня писателей подавляющее большинство используют псевдонимы. Чаще всего смена имени – прием, призванный заинтриговать читателя, привлечь его внимание, затеять с ним «игру». К таким авторам можно отнести Марту Кетро, Лану Капризную, Ольгу Паволгу, Ольгу Лукас и т.д.

Ольга Паволга – фотограф, писатель, «собрала» свой псевдоним из настоящей фамилии Павлова и названия реки Волга. В сознании читателя этот псевдоним связывается с романтическим образом, который воссоздается в блоге О. Паволги.

Марта Кетро путем нехитрых манипуляций превращается в «карту метро». Писательница вспоминает: «Года четыре назад мне захотелось в очередной раз сменить никнейм. На глаза попала карта метро, и путем перестановки букв родилась Марта Кетро. Имя оказалось на редкость везучим и получило некоторую известность. Мне здорово повезло, что оно звучит по-человечески...» Необычное мышление автора проявляется и в его творчестве: одним из главных действующих лиц является Москва, ее пейзажи и жители, городские лабиринты и лабиринты человеческой души. Во многих произведениях автор играет на противопоставлениях и перестановках: «Женщины и коты, мужчины и кошки», «Вдохнуть! и! не! ды! шать!», «Психи и Психологи».

Книги Ланы Капризной посвящены модной жизни, миру гламура и роскоши. Псевдоним отражает образ человека, относящегося к этому миру. Сама же писательница обращается к игровым стратегиям в своем творчестве, о чем свидетельствуют и названия книг: «Евангелие модной девушки», «Белокурые амбиции» или «Записки из модного дома».

Псевдоним Ольги Лукас пришел из литературы. Автор дает такое объяснение: «Это <...> история о том, как мне нужно было подписать рассказ, за который было очень стыдно, но который очень хотелось опубликовать. <...> Я взяла томик Кортасара, провела пальцем несколько раз по оглавлению, ткнула куда-то... и получился «Некто Лукас». Оля Лукас, ну и прекрасно – вот я и подписалась».

Стремление авторов нового поколения скрывать свое имя тесно связано со Всемирной паутиной. Выделиться себя из толпы, показать свою оригинальность, привлечь к себе внимание аудитории, вступить в диалог с нею – все эти цели преследуются авторами-блогерами.

## ОСМЫСЛЕНИЕ ТЕМЫ «ВРЕМЕНА ГОДА» СКВОЗЬ ПРИЗМУ КАТЕГОРИИ ВОСПРИЯТИЯ В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Томский государственный университет

Ли Линь (группа 1321), e-mail: 1127241060lin@gmail.com

Языковая картина мира, то есть промежуточная реальность между окружающим миром и человеком, выступает как особый способ фиксации и концептуализации действительности и характеризует языковое сознание какого-либо народа в целом [Крюкова 2007: 15]. Люди в России или в Китае имеют разные языковые картины мира, и эта разница отражается в русских и китайских поэтических текстах. Таким образом, в стихотворении с помощью различных языковых средств отображается национальная и индивидуально-авторская картина мира, при этом текст особым образом воздействует на читателя.

Восприятие представляется одной из важных сторон человеческой жизни. Прежде чем осмыслить окружающий мир, человек воспринимает его посредством зрения, слуха, осязания, обоняния, вкуса. Вербализованное в тексте чувственное восприятие помогает автору полнее выразить свои ощущения, а читателю – лучше их понять.

Время года – значимый фрагмент русской и китайской языковой картины мира. Времена года описываются в стихотворениях с помощью различных языковых средств, вырастают в художественные образы, которые создаются на основе сочетания объективного изображения предмета и уникальной эмоциональной деятельности субъекта. Материалом исследования послужили русские и китайские поэтические тексты (33 стихотворения), написанные в разное время и включающие описания времен года (весны и лета). В процессе изучения материала были выявлены сходные и различные черты включения исследуемой темы в текст, проявляющиеся на языковом уровне.

И китайские, и русские авторы используют большое разнообразие языковых единиц с семантикой восприятия, чтобы точнее и живее выразить красоту природы, например: *зеленая чернильница, жидкий аромат, хоровод румяных / светлых дней, река взревет*. С целью усиления точности и образности языка авторы широко используют тропы, которые М.Л. Гаспаров рассматривает как «фигуры переосмысления» [Гаспаров 1987]. Наиболее часто встречающиеся виды тропов в стихотворениях – метафора, сравнение, олицетворение. В поэтическом тексте может выражаться целый комплекс чувственно воспринимаемых признаков, например, зрительных, температурных, обонятельных и вкусовых: *Весеннее солнце так тепло и ярко. / Пшеница зелена, / Цветная капуста желта, / Цветы вики ароматны* (Чэнь Бочуй. Где весна); *На лету они звонко поют, / А вокруг зеленеют луга* (И.А. Бунин. На пруде).

Среди различий следует отметить, что образы, созданные китайскими поэтами (*свежий ветерок, зеленые горы*), представляют собой спокойные сочетания. Русские поэты тяготеют к «громким» звукообозначениям: *шумные волны, гремел овраг, шумят ручьи*. Такие образы выражают широту природы русской нации, а нейтральная красота в китайских стихотворениях отражает сдержанный характер китайского народа.

### Библиография

Гаспаров М.Л. Фигуры // Литературный энциклопедический словарь. – М., 1987.

Крюкова Л.Б. Авторское восприятие мира и способы его отражения в поэтическом тексте // Текст и языковая личность: материалы V Всероссийской научной конференции с международным участием (26–27 октября 2007). – Томск, 2007.

## СИМВОЛИКА ЦВЕТА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева  
Ли Сине (магистрант 1 курса), e-mail: lfofvfef521@126.com

Цвет является одним из средств понимания мира. У него не только физические характеристики, но и богатые культурные внутренние значения. Китайский народ и русские люди проживают на разных территориях, поэтому их история, культура, религия, традиции и система языка имеют много различий. И познания символики цвета тоже неодинаковые. Исследование цветообозначений русского и китайского народов позволяет нам лучше и глубже понять сходства и различия цвета в различных культурах.

Данное исследование посвящено символике цвета в китайской и русской культуре. Для этого нужно, прежде всего, решить следующие задачи: 1) найти свойственную китайской культуре символику цвета; 2) отметить особенности символики цвета в русской культуре; 3) объяснить причины формирования этих различий.

Объектом исследования являются системы цветообозначений в китайской и русской лингвокультурах. Предметом исследования стали символы на примерах белого, желтого, зеленого и красного цвета.

Актуальность данного исследования заключается в том, что символика цвета в китайской и русской культуре недостаточно изучена. Китаец встречается с определенным количеством слов и выражений, не имеющих смысловых соответствий в русском языке. При этом не следует забывать, что язык играет существенную роль в сохранении духовных достижений народа, являясь своеобразной исторической памятью, воспроизводит запечатленные в нем факты культуры в процессе его использования как средства познания, обладает, в свою очередь, способностью воздействовать на формирование и развитие культуры.

Цель работы – помочь тем, кто изучает русский и китайский языки, глубже узнать сходства и различия цветообозначений в этих культурах. Опорным для нас является факт, что цвет существует в природе – и в мироощущении человека (практически как цвет определенных объектов и вне таковых) не имеет самостоятельного бытия.

## ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Сочинский государственный университет  
Мкртчян Сюзанна Степановна (13-Л), e-mail: Suzanna\_MS@mail.ru

Коммуникация, по определению Е. Фитье, – это сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Речевая коммуникация осуществляется посредством речевой деятельности.

Эффективность речевой коммуникации предполагает адекватность передаваемой информации, адекватное кодирование идеи, использование подходящего канала передачи информации, адекватное декодирование сообщения получателем. Эффективность коммуникации в речевом воздействии рассматривается как достижение говорящим своих целей посредством общения.

Для исследований речевой коммуникации чрезвычайно значимым является также понятие барьера (помехи), который может оказать влияние на эффективность коммуникации, искажает исходный смысл сообщения, мешает конструктивному и грамотному диалогу. Выделяются два основных вида барьеров – объективные и субъективные. Объективные барьеры – это физические или техногенные препятствия для коммуникации, например, шум, качество телефонной связи и т.д. К субъективным помехам, по мнению Н.Ю. Непряхина, относятся семантические барьеры, барьеры восприятия, барьеры незнания, барьеры интереса, неумение или нежелание слушать, неверный контекст, обратная связь. Кроме этого, существенное влияние на эффективность коммуникации могут оказать: эмоциональное состояние собеседника, неграмотная формулировка сообщения, речевые нарушения.

Коммуникация включает в себя передачу и прием знаний, идей, мнений, чувств. Универсальным средством речевой коммуникации является слово, речь, с помощью которой передается информация и осуществляется воздействие друг на друга участников совместной деятельности. Именно поэтому важным условием эффективности коммуникации является грамотная, правильная речь, не имеющая речевых патологий.

Еще в раннем возрасте нарушения в развитии речи человека могут исказить ход естественного коммуникативно-речевого развития, приводить к появлению своеобразных коммуникативных нарушений (О.Е. Грибова, Б.М. Гриншпун, О.Л. Леханова, Л.Г. Соловьева, Е.Г. Федосеева и др.). Исследователи указывают на специфические коммуникативные трудности, на дефицитарность коммуникативной способности, на недостатки в освоении средств общения, на запаздывание в выработывании ее форм. Поэтому на данном этапе остается актуальной проблема преодоления коммуникативных нарушений у людей с дефектами развития речи.

ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКЕ  
В СВЕТЕ ПРОБЛЕМ ЭФФЕКТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина  
Молдомамбетова Айжан Суйорбековна (2 курс), e-mail: gaanb28@gmail.com

Язык – отражение интеллектуально-креативного состояния национальной культуры. Изучение его может дать представление об историческом развитии национальной культуры, способствовать пониманию культурных отношений и взаимодействий разных народов. Взаимодействие народов проявляется в языке: ведь именно он является средством общения, с помощью которого и осуществляются межнациональные связи. Результатом языкового взаимодействия является процесс заимствования.

Россия и Кыргызстан всегда были странами с тесными дружескими связями: два десятилетия назад эти страны были фактически одним государством. Это не могло не отразиться и на языке. Практически весь XX век был периодом интенсивного взаимодействия киргизского языка с русским, именно в это время наблюдалось активное пополнение лексики киргизского языка новыми словами, а значит, и понятиями посредством русского языка.

В настоящее время влияние русского языка остается достаточно сильным и разнообразным по своему характеру. Сила такого влияния русского языка объясняется тем, что в киргизском информационно-культурном пространстве он не теряет своего влияния: является одним из официальных языков Кыргызской республики, обладает высокой степенью престижности, обеспечивая всестороннюю коммуникацию во всех важных сферах полиязычного общества. Высокая социальная значимость владения русским языком определяет интерес и в целом позитивное отношение к его изучению в Кыргызстане. В связи с этим можно говорить о распространении такого явления, как русско-киргизское двуязычие, особенно среди молодежи.

Вслед за Л.В. Щербой можно выделить два вида двуязычия, а следовательно, два типа заимствований.

1. Оба языка существуют как две автономные области, не влияющие друг на друга. Люди хорошо говорят на обоих языках, но им трудно осуществить перевод слов одного языка на другой. Сюда можно отнести часто употребляемые среди киргизской молодежи такие слова, как *вообще, даже, закуска, фигня, стерва, кидала, неветмицик, кайф, сволочь (сволуч)* и др.

2. Элементы языков имеют свои эквиваленты в другом языке, и говорящие без труда переводят слова, но отдают предпочтение иностранному в силу его удобства и даже некоторого «благозвучия». Сюда можно отнести такие примеры из речи современной киргизской молодежи: *ладно* (кирг. *макул*), *хорошо* (кирг. *жакшы*), *молодец* (кирг. *азамат*), *просто* (кирг. *жон эле*), *например* (кирг. *мисалы*), *веснушки* (кирг. *сепкил*), *порошок* (кирг. *айна*), *пожалуйста* (кирг. *сураныч*), *холодильник* (кирг. *муздаткыч*), *мороженое* (кирг. *балмуздак*) и т.д.

Помимо лексических, в речи молодых киргизов отмечаются и другие типы русских заимствований. Они могут быть синтаксическими и словообразовательными. К синтаксическим заимствованиям можно отнести различные виды вводных слов (слов-паразитов), таких как: *как бы, типа, по ходу*. Интересным является вводное слово *есть же/еже*, не фиксируемое в речи русских, но появившееся в речи молодых киргизов. Оно обычно используется для облегчения выражения мысли или определенных эмоций. *Есть же/еже*, в основном, употребляется в конце предложения и почти не встречается в вопросительных конструкциях.

К активным словообразовательным заимствованиям можно отнести заимствование суффиксальных морфем –к, –чик и т.д., например: *келинка, биртууганчик, эжешика, мамалашка, сулуушка* и т.д. Такие суффиксы присоединяются не только к нарицательным словам, но и к именам собственным (именам людей, названиям улиц, парков и т.д.): *Асель – Аселька; улица Турусбекова – Турусбечка; филармония – филарка; парк имени Дзержинского – Дзержинка; улица Жибек-Жолу – Жибечка* и т.д.

СЛОВА-ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В ЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Крымский инженерно-педагогический университет

Немцева Анастасия Александровна (группа КР-1-14), e-mail: gerber\_girl@mail.ru

Сколько цветов, с учетом оттенков, различает человеческий глаз? Согласно «Физиологии человека» (ред. Р. Шмидт и Г. Тевс), «цветовое пространство» нормального человека содержит примерно 7 млн различных валентностей. Естественно, дать наименование каждому оттенку невозможно. Тем не менее, человек с каждым днем придумывает все новые и новые наименования цвета. И, хотя уже сейчас достаточно сложно ориентироваться в цветопространстве, предела фантазии человека нет.

Цель предлагаемого исследования – определить, насколько информативны слова-цветообозначения в структуре исходного образа в языковой коммуникации. Исследование проводилось на примере концепта

«волосы». Для достижения цели был проведен эксперимент, предполагающий обнаружение исходных категорий, которые формируют отношения между объектами и их признаками. В основе эксперимента лежит список цветообозначений Р.М. Фрумкиной, который включает в себя 110 наименований.

Опрашиваемым были заданы следующие вопросы: 1. Какие из перечисленных наименований цвета, по вашему мнению, употребительны для волос в нейтральном описании? 2. Какие из перечисленных имен цвета вы не используете для описания волос, так как не знаете их значение? 3. Какие имена прилагательные со значением цвета можно использовать для описания необычных фантазийных существ, в частности: эльфов, кентавров (женщин и мужчин), орков, фей, вампиров, дриад (покровительниц деревьев)?

Результаты опроса показали, что около половины опрашиваемых не знакомы, как минимум, с 10 процентами приведенных наименований цвета. Наименее знакомыми, а значит, и менее информативными являются такие наименования цвета, как *гелиотроповый* (81 %) – цвета гелиотропа (кровавый камень, кровавая яшма, кровавик), минерал, разновидность халцедона; темно-зеленый халцедон с ярко- или темно-красными («кровавыми») пятнами и полосами, *маджента* (77 %) – это целая группа цветов, которые располагаются в цветовом спектре между красным и фиолетовым, *маренго* (90 %) – черный с серым отливом, *первани* (71 %) – (французское названия барвинка), или цвет барвинка – это один из оттенков голубого цвета, а точнее, бледно-голубой цвет с сиреневым оттенком, *сольфериновый* (74 %) – цвет красителя, добываемого в Сольферино (Италия): ярко-малиновый, *сомо* (100 %) – розовато-желтый цвет, *шамуа* (65 %) – светло-коричневый, кремовый, цвет кожи или ткани, похожий на цвет верблюжьей шерсти, шерсти горных коз.

Из предложенных цветов наиболее частотными для описания волос респонденты отмечали следующие: *золотистый* (57 %), *каштановый* (78 %), *рыжий* (97 %), *черный* (69 %), *шоколадный* (72 %). В меньшей степени отмечены были *белесый* (21 %), *белый* (28 %), *вишневый* (29 %) (цвет спелой вишни, темнее алого), *коричневый* (42 %), *кофейный* (35 %) (темные коричневые оттенки средней насыщенности, эталоном которых является черный кофе и обжаренные кофейные зерна), *пепельный* (30 %).

В третьем вопросе респонденты должны были указать необычные наименования цвета для описания волос фантазийных существ. Чтобы было проще ориентироваться в пространстве фантазии, я выделила определенных существ, имеющих интересный окрас волос: эльфов, кентавров, орков, фей, вампиров, дриад (покровительниц деревьев).

Эльфы – существа из скандинавской мифологии (альвы), они совершенны и лицом, и телом, мудры и искусны во многих ремеслах. В наше время эталонными эльфами считаются эльфы Толкина. Цвет их волос может быть совершенно любого цвета, который встречается у людей, но преобладают золотистые и серебристые оттенки. Что же о волосах этой фантастической расы знают в современном обществе? Среди предложенных наименований цвета для описания волос эльфов респонденты выбрали следующие: *белесый* (51 %), *канареечный* (37 %) – цвета оперения канарейки, светло-желтый, *медовый* (79 %), *палевый* (84 %) – бледно-желтый с розовым оттенком, тускло-желтый, *шамуа* (15 %) – светло-коричневый, кремовый, цвет кожи или ткани, похожий на цвет верблюжьей шерсти, шерсти горных коз.

Кентавры, в греческой мифологии – дикие существа, полулюди-полукони, обитатели гор и лесных чащ. Они рождены от Иксиона, сына Ареса, и тучи, принявшей по воле Зевса облик Геры, на которую покушался Иксион. А так как кентавры все же отчасти кони, следовательно, цвет их волос на голове прямо зависит от цвета шерсти на лошадиной части тела. Таким образом, для описания цвета волос респондентами были выбраны *белый* (67 %), *бурый* (93 %), *жемчужный* (50 %), *медный* (80 %), *мышинный* (60 %), *охряный* (78 %), *ржавый* (64 %), *серебристый* (62 %), *табачный* (97 %), *черный* (100 %) цвета.

Орки Средиземья [Толкин 2012] были злобным народом, подчинявшимся Темному властелину и составившим его орды. Это были темнокожие существа с ростом среднестатистического мужчины, созданные из самых кровожадных животных и замученных пытками эльфов. Традиционное описание орка в современных произведениях фантазии заметно отличается от гоблинов Толкина. Орков описывают как высоких, сильных, воинственных существ с оливково-зеленой кожей, большими клыками и плоскими, как у обезьян, носами. Для описания волос данного типа существ наименований цветов было выбрано мало. Например, *гороховый*, *свинцовый*. Процентные соотношения не указаны, так как очень небольшое количество участников опроса было знакомо с подобными существами.

Феи – в кельтском и германском фольклоре – это наделенные волшебной силой и знаниями женщины. В современных сказках феи творят добрые дела, становятся крестными для принцев и принцесс. В своем сборнике «Сказки Голубой феи» Лидия Чарская описывает этих существ таким образом: «Там прогуливались феи, воздушные и нежные, как сон. Их длинные волосы отливали золотом, алые уста улыбались; их легкие платья, сотканые из лепестков роз и лилий, были самых нежных оттенков. Легкие и воздушные, они носились, танцуют в воздухе, чуть шурша своими легкими крыльями, казавшимися серебряными в блеске майского дня... Не птичка, не мотылек, а веселая крошечная голубая девочка. У нее серебряные крылышки за спиной и кудри, легкие, как пух». И это только один из вариантов представлений о феях, ведь каждый автор наделяет их своими особенными чертами. Так и наши респонденты разделились во мнениях. В основном, ими были выбраны цвета *голубых*, *желтых* и

зеленых оттенков. Голубые оттенки: *аквамариновый* (95 %) – цвета морской волны, *бирюзовый* (70 %), *васильковый* (100 %) – цвета василька, *ярко-синий*, *лазурный* (85 %) – цвета лазури, голубой, *небесный* (50 %), *ультрамариновый* (80 %) – ярко-синий. Желтые оттенки: *апельсиновый* (65 %), *горчичный* (53 %), *золотистый* (100 %), *песочный* (98 %), *янтарный* (90 %). Зеленые оттенки: *болотный* (79 %), *изумрудный* (100 %) – цвета изумруда, *ярко-зеленый*, *малахитовый* (80 %) – цвета малахита, *фисташковый* (56 %) – цвета фисташки, светло-зеленый.

Вампиры. Существует два типа вампиров. Во-первых, это мифологические существа, во-вторых, существа из произведений художественной литературы. В фольклоре данным термином называют кровососущих человекоподобных особей. Участники опроса дали следующую характеристику цвета волос вампиров: *антрацитовый* (46 %) – угольно-черный с легким серым напылением, *бронзовый* (60 %), *пепельный* (90 %), *свинцовый* (55 %) – цвет свинца, *сине-черный*, *черный* (100 %).

Дриады – в античной мифологии нимфы или же божества деревьев, обитательницы лесов. Такое описание дриад дает нам Терри Пратчетт в книге «Цвет волшебства» [Пратчетт 2012]: «Девушка была зеленого цвета – телесно-зеленого цвета. Ринсвинд мог утверждать это с абсолютной уверенностью, потому что единственной ее одеждой был висящий на шее медальон. Ее длинные волосы слегка напоминали мох. Глаза не имели зрачков и сияли яркой зеленью». Таким образом, следуя из описания, определился и оттенок цвета волос дриад: *гороховый* (53 %), *изумрудный* (60 %), *оливковый* (90 %), *салатовый* (50 %).

Чтобы не ограничивать фантазию участников опроса, им было предложено самим дописать известные им имена прилагательные, соотносящиеся с описанием цвета волос. Среди таковых оказались: *кукурузно-желтый* (под кукурузным цветом подразумевают пастельные оттенки желтого), *ниагара* (в палитре цветов следует за очень светлым синим), *черчатый* (устаревшее название красного цвета), *жухлый* (утративший свежесть, потускневший), *каурый* (светло-каштановый), *киноварный* (ярко-красный), *нефритовый* (цвет нефрита, мутно-зеленый), *пёрловый* (напоминающий жемчуг).

Современное общество неустанно движется вперед даже в обозначении повседневных, казалось бы, совершенно обыкновенных понятий. Вместе с тем, это же самое общество постановило: не успеваешь за инновациями – остаешься на обочине. Из вышеизложенного можно сделать следующие **выводы**: информативность слов-цветообозначений определяется наличием в их наименовании отражения того или иного цветового признака. Так, наиболее информативными являются основные цвета (т.е. цвета радуги): красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый плюс белый и черный. Их имена человек подсознательно связывает с определенным колоративным признаком. Что касается имен прилагательных, образованных от существительных, то они в определенной степени переносят на себя наименование цвета, присущего предмету. Наименее информативными являются наименования цвета, заимствованные из других языков. Они не несут в себе информации касательно передаваемого признака.

#### Библиография

- Википедия. [Электронный ресурс] URL: <http://ru.wikipedia.org>  
 Пратчетт Т. Цвет волшебства / Терри Пратчетт. – М.: Эксмо, 2012. – 320 с.  
 Толкин Дж. Хоббит, или Туда и обратно / Джон Рональд Руэл Толкин. – М.: АСТ, 2012. – 288 с.  
 Фрумкина Р.М. Психоллингвистика. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 320 с.

#### ОШИБКЕ.NET, или ЯЗЫКОВАЯ НОРМА В МЕТАЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ИНТЕРНЕТА

Новосибирский государственный технический университет

**Панкратова** Алена Геннадьевна (группа Ф-31), e-mail: [alena.love96@mail.ru](mailto:alena.love96@mail.ru)

Активные процессы в обществе и языке существенно обостряют языковую рефлексию носителей языка, которая проявляется в вербализации метаязыкового сознания [Валгина 2001]. Языковая норма становится одним из основных объектов метаязыковой рефлексии, поскольку языковое самосознание чутко реагирует на активную смену и ненормативное употребление языковых единиц.

Под рефлексивом относительно языковой нормы мы понимаем высказывание, которое фокусируется на нарушениях в использовании языковых единиц.

Активное развитие интернет-коммуникации влияет и на язык, который используется в виртуальном общении. Такие факторы, как сокращение слов, неологизмы, сленг, образование языка компьютерных субкультур и т.п., ведут к существенному расшатыванию норм языка в целом. Так возникает проблема влияния глобальной Сети на литературный язык, его нормы и кодификацию. При этом в Интернете формируются сообщества и группы активных сторонников закрепленных литературных норм, которые часто довольно агрессивно относятся к языковым нарушениям и ошибкам. В целом, часто интернет-пользователь выступает как языковой критик, наблюдатель и исследователь использования слов, соблюдения нормативности письма, речевого поведения своего партнера по общению [Попова, Вознесенская 2012].

Опираясь на теорию К.Ф. Седова, считаем, что при комментировании ошибок или указании на них участники интернет-общения могут реализовывать кооперативную, конфликтную и центрированную установки. Комментируя ошибку, рефлексивы стремятся к разным коммуникативным целям, которым соответствуют определенные стратегии и тактики:

1) цель – выражение неприятия сообщения партнера (стратегия дискредитации, стратегия самопрезентации);

2) цель – выражение поддержки сообщения (стратегия совершенствования сообщения);

3) цель – выражение скепсиса, сомнения в отношении содержания сообщения (стратегия нивелирования сообщения) [Седов 2002].

Собранный нами материал показывает, что субъект метаязыковой рефлексии в большинстве случаев не просто фиксирует или цитирует замеченную им ошибку, а выражает личную оценку (чаще всего отрицательную) относительно нарушения языковой нормы. Основная цель комментирующего – выражение неприятия сообщения, а указание на ошибку реализует стратегию дискредитации (60 % собранных рефлексивов). 25 % собранных нами рефлексивов реализуют стратегию самопрезентации. Рефлексивы, целями которых является поддержка сообщения или выражение скепсиса, составляют 10 % и 5 % соответственно.

### Библиография

Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие. – М.: Логос, 2001.

Попова Т.И., Вознесенская И.М. Интернет-пространство: речевой портрет пользователя. – СПб: Эйдос., 2012.

Седов К.Ф. Языковая личность в аспекте психолингвистической конфликтологии. – М.: Диалог–2002, 2002.

**БИНАРНЫЕ ОППОЗИЦИИ В СОЗНАНИИ И ЯЗЫКЕ:  
О ПРИЧИНАХ АНТОНИМИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ**  
Новосибирский государственный технический университет  
**Пивоварова** Алена Юрьевна (Ф-31), e-mail: alyona.95@inbox.ru

В современной ортологии вопрос о существовании лексических норм и об их статусе как языковых норм продолжает оставаться дискуссионным. Среди прочих лексических норм и нарушений традиционно выделяются ошибки неправильного использования антонимов, но они до сих пор практически не изучены. На сегодняшний день в лингвистике плохо исследованы причины и последствия ошибочного употребления антонимов, а также отсутствует полная и непротиворечивая классификация типов антонимических ошибок, их особенностей.

Исследователи считают, что человек обладает природной склонностью противопоставлять понятия. Чтобы правильно это сделать, нужно руководствоваться четкими законами логики и обладать достаточно развитыми речевыми умениями. Логический сбой в сознании человека приводит к сбоям в процессах выбора слов и построении высказываний. Следует помнить также о том, что большинство абстрактных и некоторая часть конкретных понятий изначально заложены в сознании человека попарно, из-за чего во время создания текста можно автоматически спутать одно понятие с другим.

Проведенный нами анализ антонимических ошибок показал, что нарушения в использовании антонимов могут быть следующих типов:

1) употребление вместо нужного слова его антонима (*Этот тополь потому и называется пирамидальным, что растет строго горизонтально*);

2) непреднамеренное/немотивированное контактное расположение антонимов и антонимичных слов (*Этой зимой будут наблюдаться достаточно высокие минусовые температуры*);

3) неправильное/неточное построение антонимической пары в высказывании (*Я видел мертвого ежика, а простой еж здесь тоже был*).

Анализ антонимических нарушений также показывает, что причины возникновения антонимических нарушений связаны:

- со сбоями в осмыслении ситуации;
- с неточным знанием значений слов;
- с неудачным выбором близкого по значению слова;
- с неудачным синтаксическим построением предложения.

## РЕЧЕВЫЕ ФОРМУЛЫ ПРИВЕТСТВИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Крымский инженерно-педагогический университет

Полищук Валентина Александровна (группа КР-1-14), e-mail: polishhuk\_valya@mail.ru

Каждый новый день начинается с привычного слова «Здравствуйте!» Наши предки не имели языка, а общались при помощи жестов. Первым приветствием стала протянутая рука. Приветствие – это обязательное начало разговора, встречи.

Рассмотрим речевые акты приветствий. В русском языке известны их различные формы, отличающиеся стилистической окраской, функционированием, степенью распространенности. Классическим приветствием можно считать: *Здравствуй! Здравствуйте! Добрый день! Доброе утро! Добрый вечер!*

К торжественному приветствию можно отнести: *Приветствую вас!*

Разговорные приветствия, которые употребляются в неофициальной обстановке: *Привет! Салют!*

Просторечное выражение, употребляемое друзьями в неофициальной обстановке: *Приветик!*

Зайствованные слова, их употребляет, в основном, молодежь: *Хэллоу! Хай!*

Люди разных сословий, профессий и возраста приветствуют друг друга по-разному. Возьмем, к примеру, военные приветствия *Здравия желаю!* и *Честь имею*. Приветствие *Здравия желаю!* говорит само за себя, то есть желают здоровья тому, к кому обращаются. Приветствие при прощании *Честь имею кланяться* существовало параллельно с целым рядом формально похожих выражений с компонентом *честь*: *почту за честь; оказать честь; пора и честь знать*. Честь – это «почет, уважение, почтение»; «чин, звание, должность»; «достоинство» [Блинова 2008].

В нашем университете обучаются люди разных национальностей, отсюда: крымских татар 50 %, далее идут русские, украинцы, болгары, белорусы. Мы поставили задачу проследить, как приветствуют друг друга обучаемые в нашем полилингвальном студенческом обществе. Для этого мы провели анкетирование, в котором приняло участие более 100 человек. Информантам была предложена анонимная анкета, в которой были такие вопросы, как:

Владеете ли вы одним языком или двумя языками свободно? Всегда здороваетесь вербально?

Если да, то какие слова используете? Если невербально, то какие жесты используете?

Используете ли вы сокращения? Используете ли вы зайствованные слова, какие?

Исходя из данных анкетирования, отметим следующее: студенты, независимо от национальности, чаще всего используют классические приветствия на русском языке: *Здравствуйте! Добрый день! Доброе утро! Привет! Реже используют в своей речи сокращения: Здрасьте! Здорово! Приветик! Прив! Салют! Селямчик!* Это объясняется тем, что в учебном заведении существуют свои этикетные нормы, которые студенты стараются соблюдать.

Среди сверстников наибольшей популярностью пользуются сокращения и зайствования: *Хай! Хеллоу!* – зайствования из английского, *Привіт!* – из украинского, *Йоу! Мераба!* – из турецкого, *Селям алейкум* – из крымско-татарского языка.

Обратимся к невербальным приветствиям. Рассмотрим сначала несколько примеров того, как разные народы приветствуют друг друга невербальным способом: как известно, египтяне и йеменцы прикладывают ладонь ко лбу, разворачивая ее к тому, кого приветствуют. Французы целуют друг друга в щеку, а в Таиланде и Японии складывают руки «домиком» перед грудью и слегка кланяются. Студенты нашего университета используют распространенные в обществе жесты: кивок головой, улыбка, два пальца в виде латинской буквы V, объятие, поцелуй. Особенное внимание заслуживают невербальные приветствия при помощи рук: здесь студенты используют хлопок поднятой вверх руки (дать пять), удары ладошкой об ладошку внизу, пережатие пальцев (дать краба), обмениваются ударами кулаком.

Таким образом, результаты анализа показали, что наши студенты знают от двух до пяти языков и пользуются ими свободно: это русский, украинский, крымско-татарский, английский, турецкий. Поэтому такие приветствия, как *селям алейкум, мераба, привіт* – не являются зайствованиями в нашем студенческом обществе. В Крыму три государственных языка: русский, украинский, крымско-татарский, и молодежь использует их все. Как уже ранее было сказано, в нашем университете обучаются люди разных национальностей: крымские татары, русские, белорусы, болгары, украинцы, но не было замечено приветствий на болгарском языке или белорусском. Несмотря на то, что белорусский язык входит в восточнославянскую языковую группу с русским языком и украинским, он не является популярным среди молодежи, проживающей в Крыму, а украинский язык, напротив, пользуется популярностью.

### Библиография

- Блинова Е.А. Честь имею (кланяться). // Русская речь. – 2008. – № 4. – С. 89–94.  
Крылова О.А. Приветствия и этикет // Русская речь. – 2001. – № 4. – С. 58–61.  
Рабенко Т.Г., Черепанова Е.А. Жанры приветствия и прощания в речи студентов. // Вестник Кемеровского университета. 2008. № 2. – С. 174–179.  
Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Книга по требованию, 2013. – 159 с.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ  
В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В СИБИРСКОЙ СРЕДЕ

Институт восточных языков, Париж, Франция,  
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева  
**Роже Люка Жан** (отделение обучения и стажировки иностранных студентов),  
e-mail: lucas-roger@hotmail.fr

Человеку всегда трудно адаптироваться в стране, о которой ему ничего не известно и в которой он никого не знает. Есть места, которые нам легко представить, а есть такие, о которых нам трудно что-то сказать, составить какое-либо представление. Мне кажется, что это еще зависит от страны, куда мы приезжаем. Например, французы не будут испытывать особые затруднения в межкультурной коммуникации в странах Европы, потому что мы живем рядом и много слышим и знаем о европейских странах. Однако Россия, и особенно Сибирь, нам, французам, практически не известна, и, следовательно, мы имеем о ней небольшое представление, часто ошибочное. В связи с этим необходимо отметить, что впечатления от России и от Сибири могут быть разные. Все зависит от того, из какой страны ты приехал. У разных национальностей могут быть разные впечатления. Так, студентам из Китая кажется, что красноярцы привыкли видеть в своем городе иностранцев, поэтому не обращают на них внимания, что это добрые и терпеливые люди, которые могут спокойно поговорить с гостем, объяснить ему что-то, помочь ему в чем-то. Но у меня есть ощущение, что люди иногда ведут себя грубо. Может быть, это ощущение возникает из-за недостаточного знания языка? Или из-за незнания этикета общения? Во Франции, например, очень много уделяется внимания этикету. Мы очень много говорим: «Извините». Если мы хотим спросить, где находится улица, то нам надо сказать: «Здравствуйте, извините, пожалуйста, вы не знаете, где...» По-русски все оформляется проще: «Скажите, пожалуйста...»

И конечно, основная проблема, самое трудное для иностранца – это языковой барьер. В русском языке не только трудная грамматика, но и правила общения, все, что окружает язык. Иностранец не чувствует интонацию, с которой обращаются к нему русские люди. Он не понимает, позитивная она или негативная. Нужно время, чтобы привыкнуть к этому. Иностранец знает, что он может все сказать на родном языке, но, к сожалению, в данной ситуации это неуместно, так как его никто не поймет. Поэтому, когда мы приезжаем в новую страну, нам надо активно включаться в новый образ жизни, знакомиться с обычаями и традициями, познавать культуру, больше общаться с русскими людьми и каждый день глубже и глубже узнавать язык. Все это поможет устранить проблемы, связанные с коммуникацией иностранных студентов в России.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В СФЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКИ

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева  
**Сорокина Д.Н.** (31 группа), e-mail: dasha-cat.ru@mail.ru

Школа художественной гимнастики в Красноярске сильна, и в этой среде активно формируется своя профессиональная лексика. В ходе исследования был составлен словник в форме таблицы, включающий термины и профессионализмы. На базе этого словника был проведен лексико-семантический анализ данной группы.

При исследовании специальной лексики следует разграничивать понятия термин, профессионализм и жаргонизм. Гимнастическая терминология представляет собою систему терминов, используемых в гимнастике понятий, предметов и упражнений, а также правила образования и применения терминов, установленных сокращений и формы записи упражнений. Хотя термины и однозначны по своей природе, но они имеют способность отклоняться от чистого образца и отражать тенденции, свойственные функционированию обычных слов в речи. Об этом говорит наличие синонимов (ванька-встанька – неваляшка), антонимов (переднее равновесие – заднее равновесие), омонимов (дорожка<sup>1</sup> – танцевальные шаги; дорожка<sup>2</sup> – звуковая композиция, дорожка<sup>3</sup> – ковер), полисемии (чешки: 1) полечески; 2) закрытые чешки, балетки). Для синонимии в терминологической лексике характерна дублетность: чешки – тапочки, прыжок Кабаевой – кабаевский прыжок.

Обратим внимание, что немало терминов образовалось путем транслитерации. Единица *bend body backward* имеет в качестве буквального перевода словосочетание «наклонить туловище назад», а его русский эквивалент заклон «наклон назад» является транслитерацией чешского слова *záklon*.

Второй блок специальной лексики тематической группы *гимнастика* составляют профессионализмы и профессиональные жаргоны. Они возникают в связи с повышением эмоциональности во время тренировок и выступлений (Ф.Х. Исманова); характеризуются неоднозначностью и имеют коннотативную окраску. Если термин – это научное обозначение понятия, принятое и узаконенное в данной сфере, то *профессионализм* – полуофициальное слово, распространенное в речи людей определенной профессии, в данном случае – у гимнастов. Нередко профессионализмы являются разговорными эквивалентами соответствующим по значению терминам: *станок* – «палка», *ванька-*

*встанька* – «неваляшка». Возникновение профессионализмов связано также с метафоризацией понятий (в большинстве случаев перенос происходит по форме): шишечка (булавы), хвостик (ленты), узелок (скакалки), птичка (развернутая галочкой позиция ног), стержень – внутренняя опора.

По классификации М.И. Фоминой, названия фирм (брендов) художественной гимнастики можно отнести к профессиональной лексике. Например, предметы разных производителей: *Фиж, Сасаки, Алина, Арина, Гришко* и т.п. Однако, по мнению Л.А. Новикова и некоторых других специалистов (Кожевникова И.Г.), эти «термины-названия» необходимо относить к номенклатурам, отражающим наименования промышленных товаров. С данной группой слов связано и явление метонимии: *взять «Алину»* – *взять полечески фирмы «Алина»*.

*Профессиональный жаргон* является социальным вариантом речи и употребляется в определенных условиях общения. В художественной гимнастике мы можем встретить такие профессиональные жаргонизмы, как «развалиться» – неудачно выступить, «висячая» рука – кисть, находящаяся в неправильной, некрасивой позиции, «кисель» – расслабленные мышцы, «порвать» соперника – выиграть.

Таким образом, специальная лексика данной области очень разнообразна и, как любая живая система, функционирует в своем ключе, пополняется новыми лексемами. Наличие профессионализмов и жаргонизмов является важной чертой функционирования и развития гимнастической лексики.

**ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЧЕЛОВЕКА,  
В РУССКОЙ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ**  
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина  
**Тетерина Дарья Александровна** (3 курс), e-mail: [teterina.d@bk.ru](mailto:teterina.d@bk.ru)

Группа фразеологизмов со значением «человек» – одна из наиболее обширных функционально-семантических групп фразеологии современного русского литературного языка. Фразеологизмы данной группы являются одним из средств экспрессивной характеристики личности, эмоциональной оценки ее индивидуальных качеств или ее положения в обществе, коллективе.

В значениях фразеологических единиц ориентация на лицо как субъект характеристики передается в словарях с помощью специальных функционально-семантических показателей (*о человеке; кто-либо* и т.п.), в отдельных случаях эта функциональная ориентация выражается подбором прилагательных, которые по характеру своих лексических значений могут быть использованы только для характеристики людей. Большая часть фразеологических единиц исследуемой группы по своим семантико-грамматическим свойствам приближается к классу качественных прилагательных (особенно к их кратким, предикативным формам), меньшая же часть (структурная разновидность субстантивных единиц) – к классу личных существительных со значением качественно-оценочного типа.

Наиболее представленной в русской фразеологии является группа со значением «оценка индивидуальных качеств личности». В ней выделяются «характеристика внешности» и «характеристика внутреннего мира человека».

В первом разряде – со значением «внешний облик человека» – можно выделить следующие подразряды:

1) с общим значением «внешность человека»: очень привлекательный (*как картинка*); крайне непривлекательный, отталкивающий (*ни кожи ни рожи*); 2) со значением «высокий рост» (*каланча пожарная*); 3) со значением «маленький рост» (*от горшка два вершка*); 4) со значением «телосложение»: «очень худой» (*живые (ходячие) мощи*); «очень толстый» (*поперек себя толще (шире)*); 5) со значением «возраст человека» (*старая перечница*); 6) со значением «физическое состояние человека» (*выжатый лимон*).

Второй семантический разряд – со значением «оценка внутреннего мира человека» – включает следующие подразряды: 1) со значением «умственные способности человека» (*светлая голова*); 2) со значением «жизненный опыт человека» (*тертый калач*); 3) со значением «умения, способности человека» (*мастер на все руки*).

Фразеологические обороты со значением «человек» в русском языке преимущественно используются для отрицательной характеристики человека. Здесь отмечается большое количество фразеологизмов: а) с отрицательной частицей *не* (*никуда не годный, невесть какой, не ахти какой* и т.д.); б) со сравнительным союзом *как* (*бледный как мертвец*); в) с усилительной частицей *ни* (*ни рыба ни мясо, ни пава ни ворона*); г) фразеологизмы с предлогами (*спасть с тела, без ничего*).

Самой немногочисленной является группа фразеологизмов с положительной коннотацией: в ней наиболее часто представлены фразеологизмы со сравнительным союзом *как* (*как картинка, как пушинка, как огурчик*).

ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА  
Крымский инженерно-педагогический университет  
Ходжаметова Валерия, e-mail: lerahodjamentova.smi@gmail.com

Русский язык богат и динамичен. При этом в нем наблюдается некая «тенденциозность»: отдельные слова входят в общее употребление и выходят, появляются своего рода «модные» слова и выражения. Явственнее это наблюдается в языке СМИ, наших политиков, высоких должностных лиц. Итак, чтобы не обращаться к «заезженным» темам, предлагаю рассмотреть качественные изменения в лексиконе депутатов разного уровня.

Периодически в выступлениях этих публичных людей появляются новые слова («гибриды» существующих слов, интерпретация иностранных слов и прочее). Цель данного исследования – понять то, как происходит этот процесс и чем он обусловлен?

Стоит отметить, что депутаты, общаясь с народом, порой забывают об одном из ключевых правил успешного коммуникативного процесса: доступность и понятность речи адресанта для адресата. Такие трудности с «расшифровкой» сообщений спикера к аудитории происходят обычно в общении с депутатами высших эшелонов во время «хождения в народ». Поэтому объектом исследования был избран лексикон двух депутатов Государственного Совета Крыма, двух глав муниципальных районов Крыма, а также депутатов районного и сельских советов. В процессе работы из наиболее часто употребляемых слов представителей данной сферы деятельности были выделены языковые единицы, общие для всех объектов исследования.

Какими же словами и фразами оперируют некоторые наши депутаты? Понятия «куст», «усадыба» и «кластер» выступают как тождественные, если трактуются как муниципальное образование, на территории которого располагается сельский совет, а также имеющее в своем составе другие, более мелкие муниципальные образования. Сегодня Крым находится в процессе постоянного строительства, в республике ведется работа на сотнях объектов, и аббревиатуры ПСД – проектно-сметная документация, ПИРы – проектно-изыскательные работы плотно обосновались в лексиконе представителей власти, в том числе законодательной. Встречаются в лексиконе депутатов и такие серьезные (или даже полезные) слова, как «инсайдеры» – в нашем случае люди, наделенные большими или смежными с заинтересованным лицом полномочиями, располагающие необходимой ему информацией или имеющие доступ к ней. До предвыборной кампании остается не так уж много времени, и нами избранные представители власти заговорили о подготовке к «пилотному» для всей Российской Федерации, но перспективному проекту – предварительным выборам, организуемым партией «Единая Россия», а в лексиконе депутатов, и не только, появилось слово «праймериз». Популярным сегодня в Крыму стало выражение «быть в полях», «мы все в полях». Речь идет о депутатах Государственного Совета РК, главах муниципальных районов, осуществляющих выезды в сельские поселения с проведением на их территориях «круглых столов», заседаний, сходов, и приемов граждан, подворовых обходов и т.п. Депутаты разных уровней стараются максимально доступно донести информацию до населения, но, как показывают результаты мониторинга, опроса граждан, ее понимают в среднем 66 % респондентов (47 из 72). Тем не менее, чем выше уровень депутата, тем сложнее общаться ему с населением, хотя и говорят они на одном – русском языке.

Подводя итоги работы и возвращаясь к речи депутатов, напомним, что одной из задач исследования было узнать, как попадают в лексикон представителей народа и распространяются новые слова. По итогам нескольких месяцев наблюдения и общения с депутатами разных уровней вывод обозначился сам по себе: новые слова и выражения входят в активный словарный запас депутатов от «вертикальных инсайдеров». Каким образом? Первые лица республики, пообщавшись с первыми лицами Российской Федерации, получают не только необходимые сведения, инструкции, но и обогащают свой лексикон языковыми единицами, которые в последующем распространяются ими по нисходящей иерархии.

Итог: депутаты всех уровней для достижения лучшего взаимопонимания с электоратом должны учитывать уровень восприятия предлагаемой ими информации адресатом.

ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА  
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева  
Чжан Юнсян (магистрант 1 курса), e-mail: 878607884@gg.com

Речевой этикет – одна из главных частей культуры, нравственности человека. Знание речевого этикета другой страны не только расширяет кругозор, но и помогает избежать неприятных ситуаций в повседневной жизни.

Цель работы – сопоставление речевых этикетных моделей в русском и китайском языках, выявление сходства и различия этикетных формул в речевых ситуациях: приветствие, прощание, благодарность, извинение, согласие, пожелание, обращение, отказ.

В ходе исследования было опрошено 20 русских и 20 китайских студентов с целью выявления наиболее частотных этикетных моделей, используемых в русском и китайском языках. В результате замечено, что речевые этикетные формулы в основных ситуациях в русском и китайском языках совпадают. Однако в реальных повседневных ситуациях, как показывает практика, поведенческий и речевой этикет отличается у наших народов.

Китайский речевой этикет требует проявления вежливости и уважения к собеседнику, особенно к старшим по возрасту или человеку, который занимает высокое социальное положение. В Китае при разных ситуациях образ приветствия неодинаковый. Различаются четыре стиля: официальный, неофициальный, дружеский и фамильярный стили. Например, если люди находятся в официальной обстановке, при встрече обычно пожимают друг другу руку и говорят: «您好[ninhao]» – «Здравствуйте». Пожимать руку партнеру нужно слегка улыбаясь, чуть прогнувшись в талии, рука должна быть сухой. В неофициальной обстановке в качестве приветствия часто используются фразы наподобие «好久不见 [haojiubujian]» – «Сколько лет, сколько зим» или «过得怎么样 [guodezenmeyang]» – «Как дела?». В обеденное время вместо приветствия используется выражение «你吃饭了吗[nichifanlema]» – «Ты кушал?», «Вы поели?». Фамильярный стиль может использоваться только по отношению к друзьям и близким родственникам.

Имеются отличия и в формах обращения в китайском и русском языках. В России в официальной обстановке к более старшим по возрасту обращаются на «Вы» и по имени-отчеству. Называть человека по фамилии считается невежливым. Иногда можно услышать такие русские обращения, как *господин*, *госпожа*, после них часто идет фамилия, например, *господин Петров*. В случае обращения к друзьям, братьям, сестрам обычно используется сокращенное имя. Например, *Катя*, *Саша*, *Оля*.

В Китае называть человека прямо по имени считается невежливым. Люди в официальной обстановке используют обращения *господин*, *госпожа* или обращаются по фамилии, но фамилия ставится на первое место, например, «张先生 [zhangxiansheng]» – дословный перевод: «Чжан господин», «李女士 [linvshi]» – «Ли госпожа». Очень часто обращаются по должности и положению: директор, менеджер, профессор, преподаватель, например: «周教授 [zhoujiaoshou]» – «Чжоу профессор», «王老师 [wanglaoshi]» – «Ван преподаватель». Дома мы используем обращения «哥哥 [gege]», «姐姐 [jiejie]», что обозначает «брат», «сестра». При обращении к друзьям используется сокращенное имя.

Таким образом, знание правил и формул речевого этикета разных стран и народов помогает нам узнать не только язык, традиции этих стран, но также способствует межкультурной коммуникации.

#### К ИСТОРИИ РУССКОЙ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ: СУДЬБА СЛОВА «НАОПАКО» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина  
Ширяева Светлана Александровна (3 курс), e-mail: shiryaeva\_svetla@mail.ru

Речемыслительная культура народа является результатом когнитивной деятельности носителей данной культуры, отражает традиции и ментальные ценности нации. Эффективность коммуникации социально-культурной общности во многом зависит от объема словарного запаса коммуникантов, знания значения употребляемых слов, а также лексико-семантических связей слов в языке, в том числе и исторических. Это способствует точному и выразительному оформлению мысли в речи.

Одним из древнейших слов русского языка, имеющих общеславянское происхождение, является слово *наопако*, не сохранившееся в русском литературном языке, но широко бытующее в севернорусских диалектах. В них эта лексема употребляется в разных значениях: 1) назад, наоборот; 2) не так, как следует, совершенно иначе; 3) неправильно, нечисто (произносить слова); 4) напрасно, без толку; неприлично; 5) наперекор, напротив, вопреки; и др.

Этимологически данное слово образовано префиксальным способом: посредством приставки *на-* от слова *опако*, а это слово, в свою очередь, образовано от корня *-пак-* с помощью приставки *о-*. Такой же корень встречается в словах *паки*, *пакши* и др. О том, что слово *наопако* древнее, доказывает то, что оно встречается почти во всех славянских языках: в украинском (*навпаки* – «наоборот»), болгарском (*наопаки*), сербском (*наопачке* – «наизнанку») и словацком (*наорак* – «наоборот»).

В русском языке слово *наопако* известно с XVI века в значении «назад, позади». Дальнейшее развитие семантики выразилось в расширении его семантического объема. В XVIII веке лексема *наопако* фиксируется в следующих значениях: 1) «верхней стороной вниз»; 2) «наизнанку»; 3) «на противоположную сторону»; 4) «не так, как следует, неправильно». В XIX веке, по свидетельству В.И. Даля, это слово в русском языке встречается в многочисленных вариантах – *наопака*: *наопакишь*, *наопакишь*, *наопакишу*, *наопакушу* и др. В XIX веке оно употреблялось в следующих значениях: 1) «некстати, неладно, глупо»; 2) «нечисто, картаво, либо как нерусский»; 3) «напротив»; «от себя, наотмашь». Даль не сопровождал слово географическими пометами, и это позволяет предположить, что в XIX веке оно еще имело общерусский характер. В XX веке это слово уже переместилось на периферию и

стало употребляться только в диалектах. В основном, оно зафиксировано в севернорусских говорах – вологодских, олонечских, тверских, ярославских, новгородских, псковских, нижегородских, ленинградских, архангельских, вятских, костромских, пермских, Кировских, тобольских.

Судьба слова *наопако* показывает, что в нем произошли глубокие семантические и функциональные изменения: расширился семантический объем, однако оно переместилось на периферию русского национального языка. Это можно объяснить тем, что язык – живая система, в которой постоянно появляются новые слова, а устаревающие отходят на периферию. Темпы перемен в русской лексике неравномерны и напрямую зависят от социальных изменений, являются неизбежными в современном мире. Носители языка ищут более точные и свежие средства для выражения мысли. Так и слово *наопако* постепенно ушло на периферию, утратив свои прежние значения и потеряв положение в русском литературном языке, оно стало заменяться словами-синонимами – *наизнанку, неправильно, наоборот* и др. Возможно, это связано с тем, что семантика слова *наопако* стала слишком широкой, и потребовались слова, которые конкретнее выражали бы понятие.

## ТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИХ РАДИОПРОГРАММ

Томский государственный университет

**Штап** Элизабет (группа 13582), e-mail: elisa.stahr@web.de

Цель исследования – выявить тематические особенности детско-юношеских радиопрограмм в России.

Актуальность исследования заключается в том, что радио как один из основных источников получения новой познавательной и развивающей информации оказывает большое влияние на познание окружающего мира у юного слушателя. С помощью радиопрограмм ребенок усваивает культурные ценности и моральные установки, ввиду того, что радио вступает в роль домашнего воспитателя и помощника в трудоемком процессе социализации, формируя личность. Таким образом, радиопрограммы оказывают воздействие на формирование целостной картины мира и поведение ребенка.

Объектом исследования в данной работе выступают программы детско-юношеского радиодискурса.

Предмет исследования – тематические особенности этих программ.

Материалом исследования послужили семь выпусков радиопрограммы «Детская площадка» радиостанции «Эхо Москвы». Она входит в небольшое количество русских программ, которые посвящены исключительно детям и их родителям, выходит каждую субботу и воскресенье с 9 до 10 часов по московскому времени. Ее слушают еженедельно примерно 3000 слушателей.

Ведущие этой программы – шесть человек, из которых только Лев Гулько (журналист «Эха Москвы»), Сергей Бунтман (первый заместитель главного редактора радиостанции «Эхо Москвы») и Всеволод Бойко (журналист «Эха Москвы») до сих пор ведут выпуски. Остальные, Тимур Олевский, Алексей Дурново и Алексей Бенедиктов, работали до 2014 года. У всех ведущих, кроме Всеволода Бойко, есть дети.

В студию прямого эфира приходят детские писатели, поэты, композиторы, журналисты и эксперты в других областях, чтобы рассказать о своих профессиях и детям и иногда родителям. В программе также разыгрывают призы и беседуют с маленькими слушателями в прямом эфире.

Проанализированы были выпуски от 08 ноября 2011 года, 03 марта 2013 года, 28 июля 2013 года, 18 августа 2013 года, 01 декабря 2013 года, 08 декабря 2013 года и 25 января 2014 года, в некоторых из них проводились интервью с людьми, связанными с литературой. В частности, гостями являлись переводчик М. Вирозуб, художник А. Коваленко, филолог М. Лукина, французская писательница Ф. Буше, куратор выставочных проектов К. Белькевич и детский поэт и драматург Л. Яковлев. Рассмотрим темы некоторых выпусков.

Главная тема выпуска 08 ноября 2011 года с гостем М. Вирозуб – «Волшебные сказки создателя страны Оз», хотя в ходе интервью главной темой разговора становятся стихотворения Вирозуба и другие переведенные им книги. Таким образом, юные слушатели знакомятся с его произведениями, чтобы в дальнейшем купить эти книги. В этом выпуске доминирует жанр радиобеседы, так как ведущие беседуют с приглашенным переводчиком. Далее можно увидеть немалые отклонения от главной темы беседы – «Волшебные сказки создателя страны Оз», что в рамках такого жанра, как радиобеседа, возможно. В выпуске 01 декабря 2013 года с французской писательницей Ф. Буше разговор идет, в основном, о ее «Книге о том, кто такие родители, откуда они взялись и почему заставляют тебя есть овощи и делать множество ненужных вещей»; в связи с этим произведением говорят об отношениях между детьми и родителями и в России, и во Франции.

Итог: во всех проанализированных выпусках радиопрограммы «Детская площадка» радиостанции «Эхо Москвы» доминирует тема литературы и жанр радиобеседы. Проанализированные передачи представляют собой только часть целого, поэтому следует продолжать анализ выпусков, в том числе одного целого года, чтобы сделать общий вывод об использованных темах и жанрах детско-юношеского радиодискурса русского радио.

## ВЕРБАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В КИТАЕ И РОССИИ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Янь Сяоцзюань** (магистрант 1 курса), e-mail: exiaojuan@bk.ru

Дети являются надеждой семьи, будущим народа и резервными силами государства, поэтому в тот день, когда ребенок рождается, родители становятся ответственными за его воспитание, ведь семья – это первое место образования для детей, а родители – это первые учителя, которые являются самыми близкими друзьями детей, играют большую и ответственную роль в их жизни. Они дают первые образцы поведения, первые речевые навыки. Когда родители понимают, что во многом от них самих зависит формирование личности ребенка, то ведут себя так, что все их поступки способствуют формированию именно тех качеств и такого понимания ценностей, которые они хотят ему передать. Такой процесс воспитания можно считать вполне сознательным, так как родители контролируют свое поведение, отношение к другим людям. Большинство российских родителей стараются в присутствии детей не ругаться, не ссориться, тщательно продумывают и подбирают слова при общении с ребенком, т.к. понимают, что их речь служит образцом для малыша. Что касается китайской семьи, некоторые родители в присутствии детей критикуют других и выражают свое недовольство.

Общественные взаимоотношения также играют очень важную роль в воспитании детей, влияют на их будущее. В России многие родители уделяют внимание интересам детей и создают возможности реализации идей ребенка, не сердятся на то, что дети постоянно задают вопросы и прерывают разговор взрослых, а проявляют большое терпение, отвечают на вопросы детей, удовлетворяют их любопытство, это расширяет кругозор, дает новые знания. А в Китае принят авторитарный стиль воспитания, это значит, что дети должны слушаться родителей и ни в коем случае не перечить им. У них нет дружеского доверия – ребенок рожден, чтобы слушаться и выполнять требования родителей. При этом взрослые не задумываются, какие эмоции испытывает ребенок. Считается, что, когда взрослые говорят, дети не должны прерывать, это неуважительно. Когда дети задают много вопросов, родители часто проявляют нетерпение, не отвечают на заданный вопрос, приказывая замолчать. Когда чужие люди задают вопросы детям, некоторые родители отвечают вместо них, ребенок теряет возможность высказаться, его коммуникативные навыки не получают дальнейшего развития. Это может помешать ему развиваться и общаться в будущем.

Эта информация поможет не просто узнать о зарубежных подходах к воспитанию и об опыте иностранных родителей, но и сформировать собственный уникальный способ общения с ребенком. Кроме того, эти особенности помогут найти недостаток традиционного воспитания детей в Китае, улучшить программу образования нашей страны. Важно помнить, что воспитание детей должно основываться на любви и способности понять потребности ребенка.

## «МОБИЛЬНЫЙ ЭТИКЕТ»: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ВСЕХ

Воронежский государственный университет

**Правдина Ирина Сергеевна, Пешкова Софья Романовна**, e-mail i.pravdina@bk.ru

Темой нашей работы является презентация пособия по мобильному этикету. Это первая книга по мобильному этикету, в которой мы постарались осветить основные интересующие людей правила пользования телефоном, предупредить самые грубые ошибки. Пособие подготовлено группой студентов филологического факультета Воронежского государственного университета, руководителем которой стал И.А. Стернин (Парло Г., Правдина И., Клименченко Е., Лапыгина М., Пешкова С., Ермолов Е.) в рамках проекта «Культура общения в Воронеже», входит в план мероприятий проекта «Вежливый Воронеж» (2015–2019) Совета по русскому языку при областной Думе.

Основные правила мобильного этикета разделены на 3 группы:

1. Правила пользования телефонным аппаратом. Сюда мы поместили информацию о том, где и когда лучше держать телефон выключенным, сколько времени можно уделить на звонок в разных обстоятельствах, какое время дня является самым приемлемым для звонка и др.

2. Правила ведения мобильного общения. Здесь изложены нормы культуры речи во время разговора, советы по использованию СМС-сообщений. Особое внимание мы уделили тематике общения по мобильному телефону, потому что часто сталкивались с несоблюдением абонентами элементарных правил приличия при разговоре в общественных местах.

3. Мобильная безопасность – в этой главе собраны все примеры типичных телефонных мошенничеств, даны советы по их предупреждению. Важным пунктом для телефонных пользователей является информация о хитростях сотовых операторов и о том, как не стать жертвой собственной невнимательности при выборе сотового оператора.

Брошюра имеет учебную направленность – она может быть использована для самообразования и для обучения правилам мобильного этикета в школе. Предполагается, что в школах будет проводиться изучение мобильного этикета и тестирование учащихся. Пособие смогут использовать учителя, родители и ученики. В перспективе после издания нашей книги мы планируем распространять ее по школам и другим учебным заведениям, проводить презентации, рассказывать о мобильном этикете и дарить брошюры. Знания в этой сфере будут полезны не только школьникам и студентам, но и людям, чья работа напрямую связана с общением по телефону, поэтому в наши планы входит также проведение мастер-классов по мобильному этикету в бизнес-центрах и офисах для поднятия уровня речевой культуры среди офисных работников и бизнесменов.

После знакомства с рекомендациями по пользованию мобильным телефоном желающие могут проверить свои знания – пройти тест «Знаешь ли ты правила пользования мобильным телефоном?» и ответить на вопросы для самопроверки. И нужно запомнить: никакие самые совершенные и модные технические новинки никогда не смогут заменить живое общение!

### ЗАОЧНОЕ УЧАСТИЕ

#### РЕЧЕВЫЕ ПРИЗНАКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ТРОЛЛЯ

Тольяттинский государственный университет

**Аношина** Екатерина Юрьевна (группа ФИЛМ-1401), e-mail: catalina2207@gmail.com

В современном мире компьютерных технологий Интернет стал неотъемлемой частью жизни каждого человека. Возрастает активность пользователей, причем зачастую она носит агрессивный характер. Нарушаются этические нормы общения. А поскольку Сеть является открытым информационным пространством, то возникает проблема контроля над потоком новостей. Идея «привратника» (того, кто контролирует, изымает, расширяет информацию) Курта Левина получила своеобразное продолжение в таком современном явлении, как троллинг – преднамеренное использование агрессии, методов введения в заблуждение, обмана, манипуляции при помощи средств компьютерной коммуникации для создания ситуации, ведущей к развязыванию или усугублению конфликта.

Свобода слова и самовыражения привели к тому, что авторы тех или иных высказываний зачастую преподносят свою точку зрения в резко негативной форме. Неверное кодирование информации адресатом, а также ее неверное декодирование получателем становятся главными причинами такого языкового явления как коммуникативный сбой. Данная проблема недостаточно изучена лингвистикой. Следует заметить, что психологи и социологи совместными усилиями смогли определить некоторые причины появления троллинга в Интернете и основные стратегии, которые применяются для реализации указанного явления.

В своей статье мы исследуем троллинг в аспекте лингвистики и выделяем основные языковые приемы и средства, которые помогают распознать тролля в Интернете. На наш взгляд, особого внимания заслуживают речевые акты, служащие для выражения открытых призывов к противоправным действиям (директивы), слова с ярко выраженной негативной коннотацией, инвективная лексика, лексические маркеры контекста мнения и предположения и т.п.

Проблема интернет-троллинга актуальна, поскольку данное явление является одним из видов проявления речевой агрессии в современном обществе. Конфликтное общение деструктивно по своей природе, и соответствующие речевые акты не могут обеспечить долговременной и успешной коммуникации. Люди часто сознательно идут на конфликт, полагая, что именно он является наиболее действенным и быстрым способом решения спорного вопроса.

Изучение речевой агрессии и способов ее преодоления направлено на решение многих проблем, возникающих в процессе коммуникации. Речевая агрессия по уровню опасности соотносима с агрессивней физической. Задача современной коммуникативной лингвистики – выявить речевые признаки интернет-тролля и помочь общающимся в Интернете людям распознать манипулятивную речевую стратегию виртуального собеседника, чтобы избежать его негативного влияния.

#### РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СИБИРСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ)

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Афони́на** Анна Данииловна (магистрант филологического ф-та, 3 курс), e-mail: Ann16@mail.ru

Основной компетенцией в методике преподавания русского языка как иностранного является коммуникативная компетенция. Для полного овладения языком недостаточно знаний о грамматической системе. Именно поэтому методика преподавания иностранных языков использует лингвокультурологический аспект.

Сегодня существует значительное количество учебных пособий культурологического содержания. Такие материалы в большинстве случаев направлены на знакомство с достопримечательностями Москвы, Санкт-Петербурга или с традициями нашей страны в целом. Однако практически отсутствуют пособия, направленные на знакомство с культурными особенностями конкретного региона. Между тем все больше иностранных студентов и эмигрантов приезжают в Красноярский край. Таким образом, необходимость учебных пособий, основанных на материалах с региональной тематикой, очевидна.

Погружение в культуру, особенно на продвинутых уровнях изучения языка, невозможно без знакомства с литературой, поэтому была поставлена задача создать материалы, на основе которых студенты, владеющие 1 и 2 сертификационными уровнями, могли бы познакомиться с сибирскими писателями, их произведениями, а также с экранизациями этих произведений. Данные методические разработки направлены на развитие таких видов речевой деятельности, как аудирование, чтение и говорение.

Для работы были выбраны следующие писатели: В.П. Астафьев («Сон о белых горах»), В.Г. Распутин («Уроки французского»), В.М. Шукшин («Печки-лавочки»). Затем были отобраны и адаптированы отрывки из произведений, фрагменты экранизаций и документальных фильмов. Методические разработки рассчитаны на 2–3 занятия (4–6 академических часов): первое занятие посвящено знакомству с личностью писателя (разбор фрагментов из документального фильма); а последующие занятия посвящены работе с отрывками из произведений и художественных фильмов (экранизацией произведений). Видеоматериалы и текстовые отрывки сопровождаются системой упражнений (дотекстовых, притекстовых и послетекстовых), направленных на понимание языковых особенностей рассказов, повестей и фильмов.

Занятия с использованием предложенных видеоматериалов созданы для работы со студентами, владеющими 1–2 сертификационным уровнем, поскольку во фрагментах представлен достаточно быстрый темп речи и разговорные конструкции.

Апробация этих разработок показала, что студенты после проведенных занятий стали проявлять больший интерес к русской литературе. Отрывки из художественных произведений и разработанные на их основе упражнения направлены на развитие различных видов речевой деятельности: чтение, письмо, говорение. Просмотр художественных фильмов развивает навыки аудирования, а затем и говорения, поскольку за просмотром следует обсуждение материала. Таким образом, вся система упражнений отвечает главной цели обучения языку – научить общаться.

#### РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ Б. АКУНИНА (НА МАТЕРИАЛЕ БЛОГОТВОРЧЕСТВА)

Южно-Уральский государственный университет

Бегешева Ольга Сергеевна (ФЖ–309), e-mail: bos1995@yandex.ru

В работе мы будем опираться на определение Г.Г. Матвеевой, которая трактует речевой портрет как «набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего». Мы рассмотрим языковую личность современного русского писателя, ученого-востоковеда, литературоведа и переводчика Г.Ш. Чхартишвили (автора проекта «Борис Акунин») на примере его блога «Любовь к истории».

«Борис Акунин», в первую очередь, является коммерческим проектом, поэтому писателю необходимо «чутко воспринимать законы... рынка» и «обслуживать» запрос массового читателя [Сорокин 2011]. В этом случае «личность писателя трансформируется личностью читателя» [Сорокин 2011]. Читатель определяет писателя, поэтому главной стратегией Б. Акунина, которая нашла отражение и в его блоге «Любовь к истории», является установка на создание ситуации сотворчества. В блоге опубликованы заметки о новых книгах, жизни, литературе и политике, сведения из истории. Для анализа мы решили взять два поста, первый из которых под названием «Как я провел лето» посвящен размышлениям писателя о своей жизни, творчестве, политике в России, а второй – «Другой Путь» нового «серьезного» романа.

С точки зрения морфемного анализа, можно отметить, что автор в этих двух публикациях, в основном, придерживается норм современного русского литературного языка. Исключения составляют лишь слова, в которых использованы разговорные аффиксы субъективной оценки: «историйки», «прозанимался», «пишу без поддавок» [Блог]. С их помощью Б. Акунин «приближает» свой образ к читателю, говорит с ним привычным, обыденным языком.

Обращаясь к изучению лексического уровня языка, мы можем отметить широкое использование образной лексики, выразительных средств, стилистических фигур: метафор («отдаю теорию на растерзание жизнью», «бросаю своих персонажей в воду и смотрю, как они будут барахтаться» [Блог]), эпитетов («архитектурно расчетливая беллетристика» [Блог]). Кроме того, широко используется языковая игра, элементы разговорной речи («буду на ус наматывать», «писатель кокетничает и врет», «пишу без поддавок», «ломал себе голову» [Блог]). Разговорные элементы в сочетании с образцами книжного стиля помогают ярко, точно и оригинально выразить мысль, «зацепить» внимание читателя необычным словом или построением фразы. Следует обратить внимание и на синтаксический уровень, рассмотреть особенности построения фраз и предложений. Б. Акунин часто использует *анафору*, *повтор*

(«Изменилось время, изменилась жизнь, изменилась страна, изменилась общественная атмосфера, я тоже изменился» [Блог]), а также *парцелляцию* («Не согласен. Не всегда», «писать о политике нет желания. Да и смысла» [Блог]). Благодаря анафоре и повтору, сегментации фразы создается особый ритм, передающий настроение автора.

В блоге «Любовь к истории» автор только выражает свое мнение, комментирует какое-либо событие. По концепции Э. Берна, его коммуникативная роль – роль взрослого, так как он разумно оценивает ситуацию и проявляет независимость в суждениях: «Писать о политике нет желания. Да и смысла. Все вы – *все мы* – так или иначе для себя давно определили, что нам нравится и что не нравится, кто хороший и кто плохой. Аргументы многократно изложены. Кого не сумел убедить – уже не смогу. Любой пост на политическую тему порождает лишь брань и еще больше распаляет вражду» [Блог]. На наш взгляд, коммуникативный тип личности Б. Акунина – «собеседник». В его записях может отсутствовать строгая логика, он опирается на мнение других («Прочтете – делитесь мыслями и впечатлениями. Буду на ус наматывать» [Блог]), а также использует *эмоционально-выразительную лексику*, что характерно для эмоционально-коммуникативного типа личности. Все перечисленные составляющие «набора речевых предпочтений» призваны реализовать главную коммуникативную стратегию автора, которая заключается в вовлечении читателя в творческий процесс и в повышении интереса к образу Б. Акунина.

#### Библиография

Гордеева М.Н. Речевой портрет и способы его описания / М.Н. Гордеева. – [Электронный ресурс] URL: <http://www.hqlib.ru/st.php?n=101> (дата обращения: 16.11.2015).

Любовь к истории: блог Бориса Акунина. – <http://borisakunin.livejournal.com/> (дата обращения: 16.11.2015).

Сорокин С.П. Литературно-коммерческий проект «Борис Акунин» в контексте современной социокультурной ситуации / С.П. Сорокин. – Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2011. № 3 (17).

#### ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ КУРСАНТА-ЮНОШИ АГПС МЧС РОССИИ

Академия государственной противопожарной службы МЧС России

Быструшкина Евгения Александровна (учебная группа 3111), e-mail: [tdutif123@yandex.ru](mailto:tdutif123@yandex.ru)

Есть ли какие-либо признаки звучащей речи, по которым мы можем определить интеллигента, служащего и т.п.? Чтобы получить ответ на этот вопрос, мы должны обратиться к определенному направлению в современной лингвистике, которое условно называется речевым портретированием. Каждый из нас является индивидуальностью со своими особенностями характера и манерой общения, что подтвердили наблюдения за речевым поведением курсантов Академии ГПС МЧС России.

Один из них учится на четвертом курсе, до поступления в Академию он жил на юге Сахалина, на данный момент ему двадцать один год. В плане общения вполне развит: прекрасно поддерживает беседу, хотя слегка замкнут, не является доминантным собеседником. По большей части он ригидный собеседник, который очень внимателен, способен рассуждать, говорит медленно и вдумчиво. Что касается социального происхождения, то данный объект исследования родился в семье государственных служащих, очень образованных людей, которые непосредственно повлияли на его воспитание. Круг его общения небольшой. В основном, он общается со своими сверстниками, учащимися в Академии, но редко делится с ними своими переживаниями.

В его речи редко наблюдаются речевые ошибки, ведь перед тем, как что-то сказать, он все тщательно обдумывает, однако во время разговора заполняет паузы между словами протяжным: «А-а-а». Бывает, что использует цитаты знаменитых философов в своей речи, например: «Чем больше узнаю людей, тем больше я люблю собаку» (Сократ). Для того чтобы избавиться от речевых ошибок (нарушение акцентологической нормы – «звОнит», «пОняла», «свеклА» и т.п.), ему необходимо работать над своей речью, разговаривать с наиболее образованными людьми, чаще читать научно-исследовательскую литературу.

Другой объект исследования родом с юга России, уроженец Ростова-на-Дону. Он воспитывался в семье интеллигентов. Среди личностных качеств особо выделяются его эмоционально-волевая сфера, характер, интеллект, способности, знания. Он очень общителен, находит темы для беседы со всеми людьми. Свободно держится в общественных местах, на сцене (речь звучит свободно).

Одной составляющей из характерных особенностей данной языковой личности является умение правильно вести диалог (внимательно слушает собеседника, задает вопросы согласно логике беседы). В своей речи часто использует такую фигуру речевой выразительности, как *градация* (например: «Нельзя терять ни одной недели, ни одного дня, ни одной минуты»). Так он пытается акцентировать важность своего сообщения. Часто использует объект исследования и *фразеологизмы* («бить баклуши», «отбросить копыта» и т.д.). Это достаточно открытый человек, при этом он умеет манипулировать собеседником, употребляя такие речевые формулы, как «мы же друзья», «никто не сделает этого лучше тебя» и т.п. Объект исследования является доминантным собеседником. Он любит больше говорить, чем слушать, как правило, рассказывать различные истории из собственной жизни. Также объект исследования

мобилен. Этим он оживляет беседу, в то же время для него очень важен смысл сказанного. Курсант является экстравертным собеседником. Он активен, любит людей, дружелюбно настроен, не категоричен в своих оценках, постоянно пополняет свой интеллектуальный багаж. Таким образом, его можно отнести к представителям среднелитературного типа речевой культуры.

Исследование языкового портрета – это актуальная проблема, решение которой направлено на создание положительного имиджа личности.

**ОДОРАТИВНАЯ ЛЕКСИКА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ**  
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева  
**Ван Ди** (магистрант 2 курса), e-mail: wangdi2014@yandex.ru

В последнее время многие науки обратили свое внимание на влияние цвета, света, запаха на психику человека. Неудивительно, что одоративная лексика сейчас все больше привлекает внимание исследователей.

В русском языке есть ряд общих языковых средств для фиксации обонятельных ощущений, сложилась сравнительно небольшая лексико-семантическая группа существительных, дающих самое общее обозначение запаха. Это следующие лексические единицы: *запах*, который подразделяется на две диаметрально противоположные единицы – *аромат* и *зловоние*. *Аромат* – запах, благоухание; дух (прост.); благовоние (книж.); амбре (уст.); фимиам (уст. поэт.); ароматичный, ароматный, душистый. *Зловоние* – смрад (тяжелый запах); вонь, запах, душок (разг.), вонища, тяжелый дух (прост.); амбре (ирон.).

Нужно отметить, что состав и структура лексико-семантической группы со значением «запах» менялись с течением времени. Так, в древнерусском языке данную группу возглавляла лексема «воня», выражающая общеродовое понятие «запах» вообще. В современном языке слово *запах* является доминантой в рассматриваемой лексико-семантической группе. *Запах* указывает лишь на само обонятельное ощущение безотносительно к его качеству, силе, источнику, впечатлению, производимому на говорящего. Что касается синтагматических связей единиц лексико-семантической группы со значением «запах», то они достаточно разнообразны.

В китайском языке к числу семантически неотмеченных средств обозначения запаха относятся такие слогоморфемы, как **wei** [вэй], **qi** [ци], **xiu** [сю], слова **qi wei** [ци вэй], **qi xi** [ци си], «дыхание», и **wei dao** [вэй дао].

Языковые единицы данного микрополя различаются, прежде всего, происхождением. Среди них слогоморфема **wei**[вэй] в древнекитайском языке обозначала также и вкус.

Исходным значением слогоморфемы **qi** [ци] является значение «газ»: **mei qi** [мэй ци] – «газ», **fei qi** [фэй ци] – «выхлопной газ». Она обозначает также и воздух: **qi ya** [ци я] – «давление воздуха». В результате сочетания слогоморфемы **qi** [ци] «воздух» с морфемами, обозначающими некоторые атмосферные явления, получается совсем другое значение: **yan qi** [янь ци] букв.: «дым + воздух», лит.: «дым»; **wu qi** [у ци] букв.: «туман + воздух», лит.: «туман» и т.п.

Слогоморфема **xiu** [сю] имеет следующие значения: 1) «запах»; 2) «нюхать»: **wu sheng wu xiu** [у шэн у сю] – «без звука и запаха», **xiu wei xiang tou** [сю вэй сянь тоу] букв.: «нюхать что-нибудь и ощутить одинаковые запахи», лит.: «два сапога пара». С развитием языка данная слогоморфема приобрела другое значение – «вонь», и соответствующее произношение – **chou** [чоу]. В современном китайском языке указанные варианты этой единицы употребляются как омонимы.

Полиморфемные слова **qi wei** [ци вэй] «запах», **qi xi** [ци си] «запах», **wei dao** [вэй дао] «вкус» в древности не существовали, так как в то время слова в подавляющем большинстве были одноморфемными.

Несмотря на незначительное присутствие лексем семантического поля *запах* в русском и китайском языках, их роль нельзя недооценивать. И в первую очередь, это касается лирических произведений, где насыщенность и многогранность деталей наиболее заметна. Использование одоративной лексики позволяет не только создавать самостоятельный микрообраз, но и осуществлять взаимодействие различных информативных планов, подключив к традиционному зрительному восприятию определенные обонятельные характеристики.

**ЭЛИТАРНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ М.Ю. ЛОТМАНА**  
Ульяновский государственный технический университет  
**Галяткина** Екатерина Николаевна (ИДбд-21), e-mail: [galyatkina.katya@mail.ru](mailto:galyatkina.katya@mail.ru)

Профессором О.Б. Сиротининой была разработана теория типов речевой культуры носителя языка. Согласно этой теории, выделяются элитарный тип речевой культуры, среднелитературный тип, литературно-разговорный и фамильярно-разговорный, а также жаргонный и просторечный типы речевой культуры.

Элитарная речевая культура является самым высоким типом речевой культуры и характеризуется безупречным соблюдением языковых норм, выразительностью, логичностью, доступностью, ясностью изложения, богатством словарного запаса.

В данной работе будет показано, как на конкретном речевом материале реализует себя элитарная языковая личность опытного лектора Ю. М. Лотмана, блестящего знатока отечественной истории и литературы, русской культуры в целом.

В статье приводятся фрагменты лингвистического анализа устной речи Ю.М. Лотмана, который проводился на основе следующих критериев: логическое построение структуры лекции, обладание знаниями об исторических личностях, выдающихся деятелях, литературе и культуре, владение различными средствами художественной выразительности.

Лингвистический анализ показал, что Ю.М. Лотман обладает богатейшим словарным запасом и огромным количеством знаний в различных областях гуманитарных наук, способен легко цитировать разнообразные источники, уместно использовать множество средств художественной выразительности, логично выстраивать свое выступление. Именно это характеризует Ю.М. Лотмана как элитарную языковую личность.

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ (НА ПРИМЕРЕ РЕКЛАМЫ г. БАРНАУЛА)

Алтайский государственный университет

Данченко Ольга Владимировна (831 группа), e-mail: danchenko\_o\_v@mail.ru

Весь массив рекламы в современном мире можно разделить на две больших группы: коммерческая и некоммерческая (т.е. функция которой – общественная полезность). Согласно закону «О рекламе» от 13.03.2006 г. № 38 ФЗ, социальная реклама – это информация, распространенная любым способом, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на достижение благотворительных и иных общественно полезных целей, а также обеспечение интересов государства.

Рекламное сообщение использует все три вида знаков: иконические, индексальные и символические [Шатин 2002: 47]. Визуальный ряд рекламы состоит из иллюстраций, графических изображений, шрифта рекламного текста и цветового решения рекламного сообщения. Вербальное выражение рекламы – это рекламный слоган, основная часть рекламы; изобразительный компонент лишь усиливает воздействие, выполняет сопутствующую функцию. В отличие от коммерческой рекламы, которая, в первую очередь, действует на эмоции адресата, имитируя определенные ощущения, социальная реклама создает свои слоганы с упором на ценностные установки. Для более продуктивного восприятия правильным будет использовать короткие фразы с общеизвестной лексикой и яркими, общеизвестными коннотациями.

Тексты, подобные социальной рекламе и соединившие в себе вербальный и изобразительный компоненты, как «поликодовые» [Сонин 2005: 28]. Относительно такого поликодового текста, как социальная реклама, возможным становится проведение нескольких типов экспериментальных методик. К примеру, разнообразной и многочисленной по своему составу является группа ассоциативных экспериментов. Ассоциация – это связь, образующаяся при определенных условиях между двумя или более психическими образованиями (ощущениями, двигательными актами, восприятиями, представлениями, идеями и т.п.). Наиболее эффективным для данного исследования является метод семантического дифференциала – индексирование значения слова с помощью двухполюсных шкал. Приводимый эксперимент был осуществлен с некоторыми расхождениями с концепцией дифференциала Осгуда. При подобных исследованиях выделяются иные, неклассические критерии, в зависимости от того, что является предметом изучения (например, [Петренко 2005]). Кроме того, особенность проведенного эксперимента состоит в оценивании вербальной составляющей, изображения и всего образца рекламы в целом. Данная методика позволяет наиболее полно и последовательно изучить влияние социальной рекламы на адресата; если же она оказалась неэффективной с точки зрения воздействия, становится возможным с большей точностью выявить источник коммуникативной неудачи и определить иной подход к разрешению данной проблемы.

Нами было проведено изучение массива социальной рекламы в центральной части города Барнаула; выделено три основных типа – патриотическая реклама, реклама конституционных прав и реклама определенного образа жизни. Из каждой группы был выбран один образец. В испытании приняли участие 14 женщин и 10 мужчин. Испытуемые были взяты из разных возрастных групп: от 17 до 22 лет и от 30 до 55 лет. Исследуемое направление – довольно малоизученное и в последнее время начинает активно разрабатываться. Новизна используемых подходов позволяет разрешать задачи, недоступные для социологии, лингвистики и прочих наук. Экспериментальные методики дают огромные возможности для того, чтобы посмотреть на самые различные проблемы в данной сфере совершенно с другой стороны.

### Библиография

- Исаев С.М. Правительственная социальная реклама: теория и практика [Текст]: учебное пособие / С.М. Исаев. – М.: «Лист Нью», 2008. – 277 с.
- Мельникова Т.Ф., Кашенко Е.Г., Лужнова Н.В., Михайлова О.П. Эффективность социальной рекламы. – Вестник ОГУ № 13 (119)/декабрь 2010. – С. 61.
- Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
- Слобин Д.С., Грин Дж. Психоллингвистика. – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.
- Сонин А.Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. – М., 2005. – 587 с.
- Шатин Ю.В. Построение рекламных текстов. – М.: Бератор-Пресс, 2002. – 289 с.

### РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Дементьев Вячеслав Александрович (1 курс, РСО-6-о152), e-mail: leyidgan@list.ru

Русский язык по общему числу говорящих занимает место в первой десятке мировых языков, однако точно определить это место довольно трудно. Численность людей, которые считают русский родным языком, превышает 200 миллионов человек, 130 миллионов из которых живут на территории России. В 300–350 миллионов оценивается число людей, владеющих русским языком в совершенстве и использующих его в качестве первого или второго языка в повседневном общении. Всего же русским языком в мире в той или иной степени владеют более полумиллиарда человек, и по этому показателю русский занимает третье место в мире после китайского и английского.

Спорным на сегодняшний день остается также вопрос, падает в последние десятилетия влияние русского языка в мире или нет. С одной стороны, языковая ситуация на постсоветском пространстве, где до распада СССР русский язык служил общепризнанным языком межнационального общения, весьма противоречива, и здесь можно выявить самые различные тенденции. А с другой стороны, русскоязычная диаспора в дальнем зарубежье за последние двадцать лет выросла многократно. Конечно, еще Высоцкий в семидесятые годы писал песни про «распространенье наших по планете», но в девяностые и двухтысячные это распространение стало гораздо более заметным. Но начинать рассмотрение ситуации с русским языком по состоянию на конец нулевых годов следует, конечно, с постсоветских государств. На постсоветском пространстве, помимо России, есть как минимум три страны, где судьба русского языка не вызывает никакого беспокойства. Это Белоруссия, Казахстан и Киргизия. В Белоруссии большинство населения говорит в быту и вообще в повседневном общении по-русски, в городах у молодежи и многих людей среднего возраста в русской речи практически отсутствует даже характерный в прошлом белорусский акцент. При этом Белоруссия – единственное постсоветское государство, где государственный статус русского языка подтвержден на референдуме подавляющим большинством голосов. Очевидно, что услуги переводчиков с русского на белорусский не будут востребованы еще долго, а возможно, и никогда – ведь практически вся официальная и деловая переписка в Белоруссии ведется на русском языке.

Языковая ситуация в Казахстане сложнее. В девяностые годы доля русских в населении Казахстана заметно сократилась, и казахи впервые с тридцатых годов прошлого века стали национальным большинством. По Конституции, единственным государственным языком в Казахстане является казахский. Однако с середины девяностых существует закон, приравнивающий русский язык во всех официальных сферах к государственному. И на практике в большинстве государственных учреждений городского и регионального уровня, а также в столичных правительственных учреждениях русский язык используется чаще, чем казахский. Причина проста и вполне прагматична. В этих учреждениях работают представители разных национальностей – казахи, русские, немцы, корейцы. При этом абсолютно все образованные казахи в совершенстве владеют русским языком, тогда как представители других национальностей знают казахский существенно хуже.

Похожая ситуация наблюдается и в Киргизии, где также существует закон, придающий русскому языку официальный статус, и в повседневном общении русскую речь в городах можно услышать чаще, чем киргизскую.

Таким образом, русский язык продолжает оставаться языком межнационального общения и входит в число мировых языков, является одним из официальных языков ООН.

## РУССКИЙ ЯЗЫК ГЛАЗАМИ МАТЕМАТИКА: УПОТРЕБЛЕНИЕ ПРЕДЛОГОВ «В» и «НА»

Гимназия № 1 г. Сочи

Иванова Светлана Игоревна, e-mail: sveta.02@mail.ru

Сочинский государственный университет

Корниенко Полина

Корниенко Надежда

Известно, что функциональные отношения (отображения) бывают *инъективными*, *сюръективными* и *биективными*.

Сюръекция (*сюръективное отображение*, от фр. *sur* – «на», «над», лат. *jactio* – «бросаю») – отображение  $f: X \rightarrow Y$ , при котором каждый элемент множества  $Y$  является образом хотя бы одного элемента множества  $X$ , то есть **ТО ЕСТЬ**  $\forall y \in Y, \exists x \in X: y = f(x)$ , иными словами – функция, принимающая все возможные значения. Говорят, что сюръективное отображение  $f: X \rightarrow Y$ , отображает  $X$  *на*  $Y$ .

Инъекция в математике – отображение  $f: X \rightarrow Y$ , при котором разные элементы множества  $X$  переводятся в разные элементы множества  $Y$ , то есть, если два образа при отображении совпадают, то совпадают и прообразы:  $f(x) = f(y) \rightarrow x = y$ . Инъекцию также называют вложением или одно-однозначным отображением. В отличие от сюръекции, про которую говорят, что она отображает одно множество *на* другое, об инъекции  $f: X \rightarrow Y$  аналогичная фраза формулируется как отображение  $X$  *в*  $Y$ .

Биекция – это отображение, которое является одновременно и сюръективным, и инъективным. При биективном отображении каждому элементу одного множества соответствует ровно один элемент другого множества, при этом определено обратное отображение, которое обладает тем же свойством. В соответствии с определением естественно утверждать, что можно говорить как об отображении  $f: X \rightarrow Y$  одного множества *на* другое, так и об отображении  $f: X \rightarrow Y$  одного множества *в* другое.

Рассмотрим, как язык отображений в математике «отображается» на (в) соответствующие «конструкции» русского языка. Сюръективные отображения находят свое выражение при использовании предлога «на». Например, надеть шляпу *на* голову, накинуть пиджак *на* плечи, т.е. элементы одного множества (шляпа) «покрывают» элементы другого множества «голова» и т.д. Понятно, что никому не придет в голову употребление выражений «надеть шляпу *в* голову», «накинуть пиджак *в* плечи» и т.д. Инъективные отображения связываются с предлогом «в». Например, «кошка зашла *в* комнату», «налил чай *в* стакан» и т.д., т.е. элементы одного множества (кошка) «инъецируются» в элементы другого множества «комната» и т.д. Опять же, не употребляются выражения типа «кошка зашла *на* комнату», «налил чай *на* стакан» и т.д.

В ряде случаев не возникает противоречий между употреблением инъективных («в») и сюръективных («на») предлогов. Например, «человек *в* пальто» и «пальто надето *на* человека», т.е. существует взаимное отображение «множеств» «пальто, человек» – фраза содержательна как в «прямом», так и в «обратном направлении». Однако в русском языке можно найти и отсутствие взаимного отображения «множеств». Например, «Кошка Сильва зашла *в* комнату». А «обратное отображение» – «Комната зашла *на* кошку Сильву» – уже не имеет смысла.

Отдельного внимания заслуживает употребление предлогов «в» и «на» при использовании их в ситуациях, связанных с обозначением местоположения человека. Еще лет двадцать назад совершенно естественным было употребление оборота речи «поехать *на* Украину», но при этом все ехали *в* Белоруссию, *в* Эстонию, *в* Таджикистан, *в* Европу и т.д. Да и Т.Г. Шевченко писал «Как умру, похороните *на* Украине милой...» И исторически относительно недавно стало возможным использование словосочетания «поехать *в* Украину» – для самосознания и самоидентификации украинцев смена предлога в этом выражении «на» на «в» имела, как известно, принципиальное значение.

Возникает вопрос: в каких случаях надо использовать предлог «на», а в каких – «в» в рассматриваемом контексте проблемы, чтобы это было грамотно и, что не менее важно, предложение с этими предлогами понималось *однозначно*? В данном материале был обозначен подход (элементы математической теории бинарных отношений) к разработке соответствующих правил.

Используя представления о бинарном отношении между множествами, можно сформулировать условия употребления предлогов «в» и «на» в русском языке – они дадут возможность унифицировать их употребление и привнесут большую упорядоченность в использовании «математических» предлогов как средства ясного и однозначно понимаемого смысла выражений для эффективных коммуникаций как в науке, так и в повседневной речемыслительной практике человека.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «СОВЕТ»  
В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ.

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа)  
**Кадырова** Розалия Ниязовна (группа 21–14), e-mail: rozaliya.kadyrova@mail.ru

В настоящее время лингвистика переживает всплеск исследовательского интереса к проблеме речевых жанров, жанры рассматриваются в различных аспектах: общефилологическом, дискурсивном, стилистическом, психолингвистическом, культурологическом, риторическом, социопрагматическом, когнитивном и др.

Речевой жанр – понятие, предложенное М.М. Бахтиным в 1920-е гг., ставшее известным в конце 1970-х и популярным в 1990-х. Согласно Бахтину, речевой жанр – это первичная форма существования языка, возникающая в определенной ситуации общения; жанр обязательно адресован, имеет собственную нормативную экспрессию; каждая речевая сфера вырабатывает собственный репертуар речевого жанра; при этом первичны речевые жанры повседневного общения, на основе которых культивируются системы вторичных, в том числе литературных жанров. По мнению М.М. Бахтина, изучение стиля должно первоочередно сопровождаться изучением речевых жанров, отрыв стиля от жанров может пагубно сказаться на результатах изучения изменений языковых стилей, которые связаны с изменением языковых жанров в ходе жизни. «По существу языковые или функциональные стили есть не что иное, как жанровые стили определенных сфер человеческой деятельности и общения. В каждой сфере бытуют и применяются свои жанры, отвечающие специфическим условиям данной сферы; этим жанрам и соответствуют определенные стили» [Бахтин 1997: 163–164].

В основу типологии речевого жанра положен признак «коммуникативная цель/намерение», которая противопоставляет речевому жанру информативные (цель – действия с информацией), императивные (цель – вызвать осуществление события); оценочные (цель – соотнести событие с миром ценностей, организуемых полюсами «хорошо» = «плохо») и этикетные (цель – осуществить социальный поступок, предусмотренный этикетом).

Новизна и актуальность этой работы заключается как в определении конститутивных признаков речевого жанра «совет», так и в установлении структуры данного речевого жанра, а также в выявлении его основных разновидностей.

Совет как речевой жанр распространен в коммуникативном поведении. В речевом жанре «совет» выделяются следующие конститутивные признаки: 1) адресант; 2) адресат; 3) тема; 4) третий участник (наличие или отсутствие); 5) наличие трудностей у адресата; 6) степень знакомства участников ситуации; 7) мотивация адресанта.

Речевой жанр «совет» состоит из трех основных частей: 1) просьба адресата о совете (выраженная – подразумеваемая/отсутствие просьбы); 2) собственно совет (установление доверительных отношений, например, констатация собственного опыта; произнесение высказывания-совета, аргументированная часть); 3) реакция на совет (согласие, несогласие, обдумывание, любопытство, уточнение, переадресация, объяснение, возмущение).

В большинстве случаев речевой жанр «совет» является нейтральным и не характеризуется высокой степенью эмоциональной напряженности. Объясняется это чаще всего тем, что участники институциональных советов значительно отличаются по социальному статусу и вынуждены соблюдать нормы общения.

Существуют следующие основные разновидности речевого жанра «совет»: совет-увещевание, совет-требование, совет-сожаление, совет-предложение, совет-намеки, совет-упрек, совет-угроза, совет-пожелание, совет-предостережение, совет-просьба, совет-объяснение и др. Проследим это в следующих фрагментах.

В данном предложении речевой жанр совет выступает в виде совета-угрозы:

Әхмәт (Сәғиззәгә) *Белеп куй, бына кешеләр алдында әйтәм: бынан һуң, гөмүмән, миңең эшемә кысылуың булмаһын!* [Усманова 2002: 25].

Неразрывная связь существует между этими видами речевых жанров.

Следующий пример показывает речевой жанр в виде совета-предостережения и совета-просьбы:

Хәниф: – Шуны белегез: мин – Хәниф Йыһанур улы Молзафаров! Мәңге шулай каласағмын! Хәниф Йыһанур улы! Ә һезгә кем... Әхмәт ағай, кәңәшем шул: мөмкин тиклем бүтән миңә осраға тырышмағыз! Юғиһә... *Белеп куйығыз: гәзиз гүмерегез ваҡытынан алда өҙөлөр. Шулай ук әсәйемдә лә борсомағыз. Тағы шул... зинһар, машинаға кағылаһы булмағыһы* [Усманова 2002: 25].

Существует огромное количество разновидностей речевых жанров, и они сплетены между собой.

В этой части речевой жанр представлен в совете-просьбе, по тональности выражения этот совет дружеский:

Әхрәтем киноға барырға сақыра, ә курсташбар опера театрына барайтык тин әйзәйзәр. Ни эшләйем икән.

*Миңеңсә, опера театрына барыу якишырак була.*

В этом эпизоде РЖ совет существует в виде совета-предупреждение и совета-угрозы:

Кунакбикә:

*Ишетһең колагың, бынан кире унда аягыңды баһасак булма!* [Усманова 2002: 27].

В следующем отрывке можно представить РЖ в виде совета-объяснения:

*Икмәкте баһып ашарға ярамай*, – тип аңлатты миңә [Усманова 2002: 29].

Каждая реплика, как бы она ни была коротка и обрывиста, обладает специфической завершенностью.

Границы каждого конкретного высказывания как единицы речевого общения определяются сменой речевых субъектов, то есть *сменой говорящих*. Ведь речевое общение – это «обмен мыслями» во всех областях человеческой деятельности и быта. Всякое высказывание – от короткой (однословной) реплики бытового диалога и до большого романа или научного трактата – имеет абсолютное начало и абсолютный конец: до его начала – высказывания других, после его окончания – ответные высказывания других (или хотя бы молчаливое активно-ответное понимание другого, или, наконец, ответное действие, основанное на таком понимании). Говорящий заканчивает свое высказывание, чтобы передать слово другому или дать место его активно-ответному пониманию. Высказывание – это не условная единица, а единица реальная, четко отграниченная сменой речевых субъектов, кончающаяся передачей слова другому, как бы молчаливым «dixi\*», ощущаемым слушателями <как знак>, что говорящий закончил. [Бахтин 1997: 130]

\*крылатое выражение на латыни, перевод гласит: *сказал; все сказано, добавит нечего*.

#### Библиография

Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Собрание сочинений. – Работы 40-х – начала 60-х гг. – М.: Русские словари, 1997. – С. 159–206.

Соловьева А.А. Речевой жанр «совет» в разных типах дискурса // Дис. ... канд. филол.наук. – Астрахань, 2007. – С. 201.

Усманова М.Г. Башкирско-русский толковый идеографический словарь башкирской глагольной лексики (на примере глаголов речи). – Уфа, 2002. – С. 128.

### РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ЖИТЕЛЕЙ ВОЛОГОДСКОГО КРАЯ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В НАИМЕНОВАНИЯХ КАРТОФЕЛЯ В ВОЛОГОДСКИХ ГОВОРАХ

Вологодский государственный университет

Каравасва Яна Павловна (3 курс, 32 группа).

С давних пор человек уделяет большое внимание рациону питания и, что самое главное, – предпочитает натуральные продукты. И здесь незаменимым подспорьем является приусадебный участок или, как говорят у нас на Вологодчине, – *огородец*. Люди рано освоили разнообразные формы работы с землей. Рассмотрим их на примере выращивания картофеля. Ведь в народе говорят, что картошка – это второй хлеб. Об этом непросто крестьянском труде нам удалось получить информацию от Нины Ивановны Дроздовой, 1933 года рождения, жительницы деревни Лесютино Нюксенского района Вологодской области:

*«Начинали с картошки. Картошку вынимали из ямы, дома роскидываем, все подготавливаем. Потом начинаем ждать посадки, рассаживаем. Начинала пахать свой огород 30 соток. Вобщом; возьму лошадь, все вспашу, сбороню. Мама болеет, Северьян брат жил в Нюксенице, он не мог помочь, у него тоже работы много было. Садил картошку в выходной. Пошли с мамой, а бригадир увидел, да и говорит: – Кто вам разрешил картошку садить? А у нас не было выходных, а он взял ведро и бросил в сторону. А жена хорошая у ево была. Она пришла, ево наругала и ведро мне подала. «Садите, Нина, наплевайте на ево, он может чего-ненабудь сделать напокась, он бригадир дак». Посажу и работаем опять. Выходных у нас не было дак вобщом. Посадили, сборонили, потом чистим, потом окучиваем картошку. Вот чево у нас не было выходных. Никогда в колхозе не давали выходной. Работали, работали, работали».*

На основании данных «Словаря вологодских говоров» можно выяснить, как именуется картофель на территории Вологодской области. Встречаются такие слова, как *картовина* в Никольском районе, *картоха*, *картовина* в Нюксенском и в Вожегодском районах. *«Ешьте больше, картовина-то у меня не купленная»*. Этот пример свидетельствует о том, что люди сажали много картофеля, особенно в семьях, где было большое хозяйство. Следующее слово – *картовинка* как уменьшительно-ласкательное наименование картофеля – зафиксировано в Тарногском районе: *«Трудно жили-то, иной день и картовинки не было»*. Это говорит о трудных временах в русской деревне, а также о бережном отношении к тому, что нажито нелегким трудом. Еще встречаются интересные наименования картофеля в Тарногском районе, такие как *картыши* и *картышки*. На примере собственного опыта нам удалось заметить, что в нашей родной деревне (деревня Озерки Нюксенского района) информанты разграничивают общее наименование картофеля и единичного корнеплода, употребляя слова *картофелина*, *картовина*. Вот какой пример приводит информант Альбина Алексеевна Буркова, 1940 года рождения: *«Сейчас достану несколько картофелин, дак сегодня на суп-от и хватит, а то они нынче хрушки (т.е. крупные – Я.К.) уродились»*.

В сознании носителей языка на территории Вологодской области преобладают разнообразные названия картофеля. Это объясняется тем, что в семьях от мала до велика люди занимались выращиванием этого корнеплода. После долгожданной копки картошки ее делили на крупную, значит, годную в пищу, семенную, среднего размера, которую оставляли до следующей посадки, или, как говорит информант А. А. Буркова, «в этом мешке на сямьяна оставим». И самый мелкий картофель оставляли на корм скоту.

Как мы убедились, лексика полеводства и огородничества составляет значительную по объему тематическую группу, актуальную в речи носителей вологодских говоров. Это объясняется тем, что в картине мира севернорусского крестьянина эти виды сельскохозяйственных работ занимают очень важное место, определяя благосостояние человека и его семьи, являясь основой ее процветания и благополучия.

#### БЛОГ В.В. ПУТИНА В ИНТЕРНЕТ-ИЗДАНИИ «РУССКИЙ ПИОНЕР» И ЖЖ КАК ФОРМА КОММУНИКАЦИИ

Южно-Уральский государственный университет

Козлова Александра Викторовна (3 курс), e-mail: shallynia@mail.ru

В настоящее время в России в условиях конвергенции и виртуализации идет процесс формирования нового единого и открытого информационного пространства. Возникают «новые медиа», которые становятся инструментом политического и социального воздействия, а также мощным средством формирования имиджа известных государственных деятелей. Особое внимание обратим на блоги В.В. Путина в интернет-издании «Русский пионер» и ЖЖ и рассмотрим их как форму коммуникации.

Вступление президента в интернет-пространство – это грамотная и хорошо продуманная политическая стратегия. Она избрана для того, чтобы установить доверительное отношение со своим народом и предстать перед ним в выгодном свете: «по многочисленным просьбам» В.В. Путин завел свой блог, где будет лично отвечать на обращения граждан и продолжать вести идейную политику.

Главным жанром в ЖЖ у В.В. Путина становится не дневниковая запись, а опрос, который проводится среди россиян. Президент умышленно отказывается от привычной формы дневника и надевает речевую маску, выходя к людям не как политкорректный деятель, а как человек с полной свободой слова. Особенно это проявляется в записи с заголовком: «Что касается опроса о доверии к Дмитрию Анатольевичу». Жестокость, циничность, метафорическая образность, несвойственная В.В. Путину, проявляются в этом размышлении. Именно эти речевые характеристики, не соответствующие языковому портрету политика, заставляют нас задаться вопросом: может ли этот блог принадлежать президенту и являться неофициальной, апокрифичной формой коммуникации или же нет? Проблема истинного авторства является одной из самых сложных при изучении блогов публичных личностей. Многие страницы создаются неизвестными людьми, скрывающимися за именем медийной персоны, с целью изменения общественного сознания, дискредитации личности в глазах общества и т.д.

Работы В.В. Путина, колумниста журнала «Русский пионер», совершенно отличаются по стилю от блога в ЖЖ. Колонки президента очень эмоциональны и экспрессивны: В.В. Путин отходит от своего привычного сдержанного стиля деловой речи. Тексты приобретают художественную окраску, появляются такие типы речи, как описание и рассуждение. «Жизнь – такая простая штука и жестокая», «Почему трудно уволить человека», «Адреналин» – названия записей В. Путина в блоге, которые указывают на тематику текстов. Политические темы отходят на второй план. В.В. Путин уже не либеральный демократ, не политический руководитель, а простой человек со своими взглядами на мир, которые раскрываются в этих записях. Работу в «Русском пионере» мы рассматриваем как социальную форму коммуникации. Здесь реализуется коммуникативная стратегия, направленная на сближение с народом, на создание положительного образа политика, на завоевание аудитории. Важно учитывать, что большая часть записей была сделана в то время, когда В.В. Путин был председателем правительства, премьер-министром, с 2013 года записи в блоге не появляются.

#### ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ РЕЧИ РЕБЕНКА

Вологодский государственный университет

Комиссарова Татьяна Германовна (магистрант 1 курса)

Развитие речи у детей тесно связано не только с «интеллектуальным развитием, но и формированием характера, эмоций и личности в целом» (Л.С. Выготский). Поэтому овладение родным языком – это самое важное приобретение в жизни ребенка. Наша работа посвящена проблеме раннего развития детской речи. Опираясь на известные в этой области методики (Е.И. Тихеевой, О.И. Соловьевой, М.М. Кониной и др.), мы разработали программу «Развитие речи. Театральные игры» для занятий с детьми 3–4 лет.

Сущность программы заключается в том, что развитие речи происходит в процессе театрализованной деятельности, т.е. такой деятельности, которая направлена на развитие у ее участников ощущений (сенсорики), чувств, эмоций, мышления, воображения, фантазии, внимания, памяти, воли, а также многих умений и навыков (речевых, коммуникативных, организаторских, двигательных и т.д.). Программа активно использует приемы *логоритмики* – комплексной методики преодоления речевых отклонений, включающей сопряженные музыкально-ритмические (музыкотерапия) и лечебные физические упражнения (кинезитерапия), а также собственно логопедические упражнения. Наконец, эта программа включает в себя компоненты и *арттерапии* – «совокупности психокоррекционных методик, как принадлежащих к определенному виду искусства, так и являющихся технологией адаптивного, профилактического, лечебного и коррекционного применения».

В целях формирования у детей дошкольного возраста целостной картины мира в программе предусмотрено знакомство малышей с окружающим миром: с различными животными (раздел «Животный мир»), с окружающей природой (раздел «Времена года»), с основами национальной и региональной культуры («Путешествие по странам»). Все это реализуется в театрально-игровой форме с использованием широкого арсенала дидактических игрушек. Текстовую основу занятий составляют произведения детского фольклора (сказки, потешки, пестушки, загадки, скороговорки и т.д.), адаптированные тексты детской литературы, материалы современных СМИ. Одновременно на занятиях происходит знакомство с народной музыкой и танцами. Апробация программы в детской школе искусств «Пируэт» г. Вологды в период с 2011 по 2015 годы показала, что театрализованная деятельность стимулирует развитие словарного запаса малыша, активизирует процессы становления грамматической системы детской речи, способствует освоению различных коммуникативных тактик, корректирует речевое поведение ребенка.

Программа «Развитие речи. Театральные игры» весьма актуальна в свете проблем современной онтолингвистики. Разработанная на основе деятельностной концепции современной педагогики, данная программа обеспечивает целенаправленное, поступательное усложнение речевой практики ребенка в условиях положительной мотивации его речевой активности в процессе театрализованной игровой деятельности.

#### АРХАИЗМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ПЕРЕВОДНОЙ ЭКВИВАЛЕНТ НЕНОРМАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ

Забайкальский государственный университет

**Корнейчук** Екатерина Михайловна (МК(б)-14), e-mail: k\_korneychuk@mail.ru

Глобализация создает условия для взаимовлияния культурных фактов и языка. Продукты зарубежной киноиндустрии становятся популярными в России настолько, что в молодежной среде усваиваются и элементы языка, и элементы речевой коммуникации, в частности. Среди этих элементов речи особое место занимает лексика обценного характера. Ненормативная лексика – это «мусор» не только русского, но и любого языка. К сожалению, нецензурная брань стала речевой нормой для современной киноиндустрии. Посредством подобной лексики режиссеры пытаются передать эмоциональное состояние героев, напряженность ситуации или показать, насколько герой некультурен и безграмотен.

Цель данной статьи – найти словарные аналоги, эквивалентные обценной лексике, из словарного состава русского языка. Отметим, что в связи с вступившим в силу законом переводчики должны избегать использования нецензурной брани, даже при наличии таковой в оригинальном фильме.

Советские переводчики уже сталкивались с подобной проблемой. Об этом свидетельствует анализ перевода Риты Райт-Ковалевой, представленный в экранизации романе Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи».

Метод перевода Райт-Ковалевой заключается в том, что точность перевода достигается путем воспроизведения внутренней сущности каждой фразы. При этом было использовано много простых разговорных форм, что способствовало более экспрессивному варианту перевода. По-моему, этот подход необходим современным переводчикам для воспроизведения оригиналов, переполненных грубыми жаргонными выражениями. Мы предлагаем использовать архаические лексемы русского языка в качестве переводных эквивалентов ненормативной лексики. Это более пристойные по сравнению с обценной лексикой и ругательствами слова, которыми пользовались наши предки.

В качестве иллюстрации подобной замены приводим следующую таблицу.

1. Give me the motherfucking case!	1. А ну отдай кейс, <u>ерпыль</u> !
2. I gonna saw your fucking legs!	2. Я тебе ноги отпилю, <u>мухрыга</u> !
3. Shit!	3. Ах, ты ж <u>ежик</u> !
4. Fuck the end of Titanic!	4. <u>Морж</u> с ним, с Титаником!

Польза подобной замены в переводном варианте очевидна. При условии использования этих архаизмов в популярных сериалах и фильмах, эти «новые» слова органично войдут в активный лексикон зрителей, что позволяет исключить обценную лексику из речи. Также подобные слова могут способствовать разрядке напряженной атмосферы при просмотре, а также успешной речевой коммуникации героев фильма. Данная замена позволит подать героя как культурного человека, знающего свой родной язык, и как креативную личность.

Таким образом, очевидность замены нецензурной брани архаизмами возможна без каких-либо последствий для качества кинопродукта в переводном варианте для русскоязычной публики.

### ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЛИ ИСКОННАЯ ЛЕКСИКА РУССКОГО ЯЗЫКА – ЭТО ПРОБЛЕМА?

Забайкальский государственный университет

**Лхамациренова** Светлана Батожаповна (МК(б)-14), e-mail: svetkakonfetka96@mail.ru

Употребление иностранных слов стало обычным явлением среди носителей русского языка. Проблема современного мира в том, что в условиях глобализации мы вынуждены заимствовать новые слова, тем самым способствуя процессу смешения языковых и культурных фактов.

Русский язык – самодостаточный, богатый, но, как и любой другой язык, он развивается в соответствии с требованиями времени. В глобальном мире использование иностранных слов стало своего рода модой, тенденцией. Иностранные слова быстро закрепляются в лексике и речи носителей языка и со временем кажутся родными. Однако часть из них зачастую оказывается непонятной по своей семантике. Обращения к исконной, не заимствованной лексике любого языка, а не только русского – проблема из проблем.

Мы склонны полагать о существовании в словарном фонде русского языка наличие равнозначных слов.

Целью сообщения является постановка и разрешение проблемы лексических аналогов лексемам иностранного происхождения из словарного состава русского языка.

Мы предлагаем лексемы русского языка в качестве замены заимствованной лексики. Исконные слова более точно передают лексическое значение и проще воспринимаются русским коммуникативным сознанием, так как эти слова отражают родной менталитет.

В качестве иллюстрации подобной замены приводим следующую таблицу.

1. Аграрный	1. Земледельческий
2. Диалог	2. Беседа
3. Реализовать	3. Претворить в жизнь
4. Секретный	4. Тайный
5. Эра	5. Летосчисление

Иностранные слова пополняют словарный состав русского языка. Употребление их в процессе речевой коммуникации показывают человека с выгодной стороны. Однако знание исконной лексики и использование ее представит человека в более ценном и лучшем аспекте.

Таким образом, замена иностранных слов в лексике русского языка более чем возможна. Это доказывает, что использование русского слова ближе русскоязычному человеку и на культурном, и на ментальном уровне. Опыт изучения социолингвистических проблем, к примеру, языков малых народов России доказывает важность проблемы своего рода «противостояния» процессам глобализации, чреватых утратой многих слов в разных языках.

### ОБРАЗ РОССИИ В СООТНОШЕНИИ ТЕКСТ – ДИСКУРС (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО МЕДИАДИСКУРСА)

Алтайский государственный университет

**Мартихина** Елизавета Владимировна (831 группа), e-mail: angerinasun@gmail.com

Для современной коммуникатологии и лингвистики в последнее десятилетие актуальным стало изучение соотношения текста и дискурса. В данном исследовании такого рода соотношение анализируется на материале немецкого медиадискурса. «Текст, являясь достаточно молодым объектом лингвистических исследований, в последнее время стал полем изучения разного вида взаимодействий. Это вызвано необходимостью разного рода согласования деятельности отправителя сообщения (говорящего) и получателя сообщения (слушающего). Данное согласование заключено в целостном сопряжении моделей деятельности участников коммуникации. Модели же, в свою очередь, образуют коммуникативное содержание текста. Соответственно, текст во внетекстовой деятельности

функционирует и как результат порождения смысла (что обусловлено корректировкой порождающей интенции, прагматической установкой автора и коммуникативным намерением), и как способ и результат интерпретации смысла. Таким образом, текст полностью отражает сущность коммуникации, которая заключена в «построении в когнитивной системе реципиента концептуальных конструкций, «моделей мира», которые определенным образом соотносятся с «моделями мира» говорящего, но не обязательно повторяют их» [Качесова 2010: 142].

Когда мы рассуждаем о неоднозначном взаимопорождении текста и дискурса, то нас, в первую очередь, интересует проблема смыслопорождения. «Порождение текста прежде всего связано с порождением смысла в широком значении. По мысли Ю.М. Лотмана, "«можно себе представить некоторый смысл, который остается инвариантным при всех трансформациях текста. Этот смысл можно представить как дотекстовое сообщение, реализуемое в тексте. На такой презумпции построена модель «смысл – текст»" [Качесова 2010: 144].

Журнал VOGUE был выбран нами не случайно, так как издание, специализирующееся на высокой моде, далеко от политики и отражает реальные актуальные тенденции в мире в силу своей специфики. Исследование аутентичных изданий мы проводили с помощью метода классического контент-анализа. В выборке материала присутствуют не просто упоминания о России и русских, а упоминания в какой-либо коннотации: положительной, нейтральной или отрицательной. В VOGUE Deutschland мы можем это сделать без труда, но в VOGUE Россия мы рассматриваем только оценочные суждения русских о самих себе. В соответствии с правилами классического контент-анализа нас интересует семантико-прагматический уровень, то есть значения и эффект сообщений. Так как в VOGUE Россия нас интересует представление русских о собственной национальности, напрашивается следующий вывод: русские считают себя лишними в Америке в силу указанных причин, но при этом с комфортом ассимилируются в Европе. На основе полученных знаний мы утверждаем, что образ России, несмотря на стереотипы и политическую ситуацию в мире, позитивен. В то же время в российском издании сплошь и рядом встречаются стереотипы о русских у самих русских.

#### Библиография

Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. Изд. 2, испр. – М.: Новый лингвистический учебник, 2003. – 350 с.

Ван Дейк Т.А. (1998). К определению дискурса. [[Электронный ресурс] URL: <http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/vandijk2.html>

Ван Дейк Т. А. Язык, познание, коммуникация. – М.: 1989.

История мировой журналистики / Беспалова А. Г., Корнилов Е. А., Короченский А. П. – М. – Ростов - на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2003. – 432 с.

Качесова И.Ю. Текст и внетекстовая действительность. // Теория текста: учеб. пособие / Ю.Н. Земская, И.Ю. Качесова, Л.М. Комиссарова, Н.В. Панченко, А.А. Чувакин. – М., Флинта: Наука. 2010.

Кожемякин Е. А. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования. / Е.А. Кожемякин. //Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. № 12.

Тичер С., Мейер М., Водак Р., Веттер Е. Методы анализа текста и дискурса / С. Тичер, М. Мейер, Р. Водак, Е. Веттер. – Харьков: Гуманитарный центр, 2009. – 356 с.

VOGUE Deutschland. – 2015. – № 5.

VOGUE Россия. –2015. – № 4.

[Электронный ресурс] URL: <http://www.vogue.ru/>

[Электронный ресурс] URL: <http://www.vogue.de>

#### СПОСОБЫ ВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В «ШОКОВОЙ» СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЕ, ПОСВЯЩЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, Челябинская обл.

**Матвейчук** Виктория Витальевна (3 курс), e-mail: [Viktoriya\\_m95@mail.ru](mailto:Viktoriya_m95@mail.ru)

Причина роста популярности социальной рекламы заключена в том, что современный мир ощущает потребность в этом явлении. Нередко человек, зная о существовании какой-либо проблемы, игнорирует ее. Основная цель социальной рекламы – привлечь внимание, призвать к действию, предупредить о возможных негативных последствиях. В этом плане особый интерес представляет «шокирующая», или «шоковая», реклама. Она не позволяет адресату остаться равнодушным: поражает своей откровенностью, нередко жестокостью и поэтому часто воспринимается аудиторией как оскорбление. Она в высшей степени экспрессивна; всегда вызывает эмоциональный отклик.

В качестве материала исследования было выбрано несколько самых популярных в сети видеороликов, посвященных безопасности дорожного движения. Для такой рекламы характерно включение сцен причинения физического вреда, насилия, натуралистичное и откровенное изображение

смерти в результате ДТП. Применяются как вербальные, так и невербальные приемы привлечения и удержания внимания зрителя. Для достижения максимального эффекта они часто синтезируются. Особый интерес представляет один из российских видеороликов. Крупным планом показана маленькая девочка, сидящая в детском кресле. Слышна нейтральная и спокойная музыка. Звучит закадровый голос: «Хорошо, когда ремень безопасности пристегнут». В следующем кадре картина аварии: поврежденная машина, разбитое лобовое стекло, мертвые родители на передних сиденьях. Появляется звук сирен и разрезаемого металла. Вновь звучит закадровый голос: «Только в этом случае он (ремень безопасности) спасает жизнь и здоровье в ДТП». Одну из жертв увозят на носилках. Слышен щелчок пристегнутого на носилках ремня. Закадровый голос как приговор: «Пристегнитесь. Или пристегнут Вас». В этой фразе лексическим повтором создается важный воздействующий эффект, который усиливается визуальной, а также аудиальной иллюстрацией. Часто используется сравнение: перед нами два варианта событий в зависимости от того, пристегнется адресат или нет (девочка, оставшаяся в живых, и погибшие родители).

В одном из видеороликов подразумевается, что поведение адресата не соответствует общепринятой модели поведения. Поэтому по отношению к нему демонстрируется пренебрежение. Оно основано на том, что адресат уже не воспринимается как живой человек, заслуживающий участия. Рано или поздно он умрет, потому что небезопасно ведет себя на дороге. В данном ролике обращаются к такому образу ради других людей. Человек не готов к тому, чтобы на него заранее смотрели, как на будущую жертву ДТП. Подобная реклама вызывает гнев и возмущение, но она эффективна, так как невольно задерживается в памяти человека, подсознательно вызывает желание доказать «обидчику», что он ошибся.

Всей социальной рекламе о безопасности дорожного движения свойственно стремление эпатировать адресата. Если вербальные средства обращены к его сознанию, разуму, то невербальные направлены на его подсознание, внутренние переживания и чувства. Вызывая определенные ассоциации, эмоции, отдельные образы запечатлеваются в памяти человека, которые позже легко извлекаются из нее в ситуациях, напоминающих ему об увиденном. Поэтому «шоковая» реклама изобилует такими яркими образами. В ней много контраста, сравнений альтернативных возможностей, художественных средств выразительности (часто используется метафора, антитеза, приемы языковой игры, риторические вопросы, повторы и т. п.). Невербальное воздействие осуществляется при помощи откровенности и экспрессивности «шоковой рекламы». Особую роль играет само отношение к адресату, угадываемое им, а также угадываемая цель послания, с которой к человеку обращаются в видеоролике. Призваны воздействовать на подсознание аудиальные и визуальные образы.

Таким образом, «шоковая» социальная реклама использует большое количество способов вербального и невербального воздействия. В данной статье названы лишь немногие из них.

## РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИКА С.К. ШОЙГУ

Ульяновский государственный технический университет

Митрофанова Виктория Сергеевна (ИДбд-21), e-mail: vik15152428@yandex.ru

Сергей Кужугетович Шойгу – один из наиболее опытных современных политиков.

Проведен лингвистический анализ интервью С.К. Шойгу, данного В.В. Познеру. Эфир от 23.03.2010, общий объем – около часа. Воссоздан речевой портрет элитарной языковой личности политика. В ходе данной передачи обсуждены следующие темы: служба в МЧС; детство; отношение к Богу; отношение к коррупции в РФ; уровень безопасности в РФ; реформы ЖКХ; отношение к Великой Отечественной войне; фильм А. Пивоварова «Ржев. Неизвестная битва Георгия Жукова»; выборы в Государственную думу; отношение к цензуре; семья; личные пристрастия респондента. Журналист задал всего 32 вопроса (без учета уточняющих вопросов и реплик, на который интервьюируемый должен был ответить). Среди ответов С. Шойгу были представлены (в терминологии Н.А. Голубевой-Монаткиной):

– **собственно-ответы подтверждающие:**

В. Познер: *«Это правда, что у маленького Шойгу было прозвище Шайтан, что он на спор переплыл бурлящий Енисей, форсировал реку во время ледохода, перепрыгивая с льдины на льдину, и однажды прыгнул с 10-метрового моста в серединку камеры трактора «Беларусь», привязанной к опоре. Правда?»*

С. Шойгу: *«Да».*

В. Познер: *«Правда. Это правда, что у Вас хобби – собирать причудливые корни, делать из них скульптуры?»*

С. Шойгу: *«Да».*

– **собственно-ответы опровергающие:**

В. Познер: *«Это правда, что Вас крестили, по Вашим словам, насильственным образом? Тут можно ответить чуть подробнее».*

С. Шойгу: *«Нет. Я не могу сказать, что насильственным, потому что это было в 5-летнем возрасте. Теперь это за границей, это город Стаханов на Украине. Там мои бабушка и бабушка по линии мамы. И бабушка меня крестила. Я бывал в этой церкви после этого, хотел найти записи в книгах...»*

В. Познер: *«Значит, это похоже на булгаковское – насчет того, что разруха в головах?»*

С. Шойгу: *«Не похоже, а именно так и есть. Это наше наследство, с которым мы боремся, мы идем по этому пути достаточно уверенно. Если объединять два понятия – невыполнение законов, которые были приняты, а большинство их в части безопасности были просто невыполнимы. Там 150 тысяч норм разных, которые надо было выполнять. По этим нормам можно было как открыть любое учреждение, так и закрыть абсолютно любое – самое современное, самое новое. Но их сократили почти в 100 раз. Но, сокращая в 100 раз, мы должны теперь заставить выполнять эти нормы.»*

**– переходный тип – «не знаю»-ответ:**

В. Познер: *«Только что возник еще один вопрос: для Вас есть разделение между верой и церковью?»*

С. Шойгу: *«Вы знаете, я как-то не задавал себе такой вопрос.»*

В. Познер: *«Каким представляется Вам абсолютное горе?»*

С. Шойгу: *«Вы знаете, я не знаю, как это будет выглядеть, но я не хотел бы, чтобы кто-то познал абсолютное горе.»*

**– переходный тип – выводной:**

В. Познер: *«Какую черту Вы более всего не любите в других?»*

С. Шойгу: *«Лень, зависть – две самые, пожалуй, страшные вещи, потому что одно происходит от другого и наоборот.»*

В. Познер: *«Какое Ваше самое главное достижение, на Ваш взгляд?»*

С. Шойгу: *«Мое самое главное и дорогое достижение – это Чрезвычайная служба России.»*

**– несобственно-ответы – неответ:**

В. Познер: *«Хорошо. Последний вопрос перед Марселем Прустом. Вот Вы как-то признались: «Одно время снились падающие самолеты, потом прошло». А теперь что снится?»*

С. Шойгу: *«Ну, как в песне – «не рокот космодрома», слава Богу, такая мирная, нормальная.»*

**- избыточная информативность ответа:**

В. Познер: *«У нас очень активный зритель, зовут его Егор Синебок, он всегда присылает довольно интересные вопросы. Вопрос такой: "Насколько этичным Вам представляется Ваше участие в выборах в Государственную думу, будучи уверенным, что в случае победы Вы откажетесь от мандата?"»*

С. Шойгу: *«Тема интересная. Давайте я с другого конца зайду и скажу мое мнение по отношению к выборам вообще. Во-первых, я считаю, что выборы сами по себе и предвыборная кампания не должна быть столь длинной – в течение двух месяцев, где-то и трех месяцев. Я имею в виду депутатов в данном случае – особенно на уровне субъектов, муниципальные выборы – потому что там все всех знают. И когда вся избирательная кампания превращается в либо поиск порочащих кандидата фактов... Ведь это не соревнование программ-идей, это соревнование, кто кого заклеят больше. Поэтому я считаю, что она должна быть максимум неделю. Потому что жители города, жители страны – они знают, что вот этот человек действительно сделал много, – для системы, страны, людей. Будь то здравоохранение, сельское хозяйство, наука, культура, кино. А этот – нет, он только еще собирается это сделать. Он пока еще только обещает это сделать. Может быть, хорошо обещает, может быть, ему поверят. Но недели на это хватит, потому что люди знают практически всех кандидатов – особенно на местном уровне. Теперь переходим к этичности или неэтичности моего участия в выборах.»*

Мотивационно-прагматический уровень языковой личности Шойгу характеризуется частотной **речевой тактикой содействия**, воплощаемой в собственно-ответах на вопросы журналиста, реализованной им в большинстве реплик. Названная тактика, являясь одним из условий успешной коммуникации, воплощается в следующих готовностях респондента:

1. Готовность учитывать в общении «фактор адресата», степень его осведомленности. Данная готовность проявляется в непосредственном контакте Шойгу с журналистом, а также в прямых ответах респондента, на что указывает и языковая организация реплик. Он всегда подает свою мысль полно, логично, последовательно.

Например, успешное применение лексики высокого стиля: *свободолюбивый, насильственный, эффективно, разрешительные функции власти, секвестр, перераспределение, бюджетное финансирование, прагматично, инвестиции, оснащение, законопослушание, общечеловеческие нормы и правила.*

Эффективное владение сложными синтаксическими конструкциями. Шойгу не допускает ошибок в построении сложных предложений. Его мысль всегда логична, а потому понятна: *«Ведь все это – череда нарушений принятых законов, череда нарушений устоявшихся общечеловеческих норм и правил – когда, проявление заботы о том, кто в ней нуждается, когда понятие «культура безопасности» где-то на подкорке»; «Конечно, мы вывели на тот уровень, когда у нас огромные ТЭЦ, которые обеспечат теплом, у нас огромные водозаборы, огромное количество стоков, отходов, которые надо перерабатывать в этих мегаполисах»; «Допустим, последний случай реагирования на Вьетнам, где*

*наших раненых надо оттуда вывозить, естественно, нужна психологическая поддержка и им самим, и родственникам, которые едут туда на опознание, и так далее, и так далее».*

Шойгу всегда расположен к спонтанному развернутому монологу. Но иногда интервьюируемому хочется, чтобы собеседник принимал в нем участие. Это выражается коммуникативными «вы знаете», «понимаете»: *«Вы знаете, например, многие населенные пункты, допустим, в той же Финляндии отапливаются такими пеллетами из отходов древесины»; «Вы знаете, я, чтобы не разбредаться мыслью по всему времени нашего с вами диалога, просто буду приводить примеры».*

2. Готовность продуктивно пользоваться тропами. Неординарная и яркая личность Шойгу проявляется в частотном использовании им различных средств выразительности.

Эпитеты: *тема интересная, честное слово, абсолютное счастье, абсолютное горе.*

Метафоры: *безболезненно ужаться; культура безопасности; историческая память; шел паровозом.*

Градация: *хозяин в своем доме, хозяин в своем городе; системы, страны, людей; каждый день, каждый час; в детстве, в экспедиции.*

Сравнение: *автоматы стоят почти такие же, как газовые котлы; символика, близкая к нацистской.*

3. Готовность к использованию прецедентных текстов.

*«В случае отрицания доказанных по архивным материалам Польши, Германии и России преступлений против поляков и Польши – 3 года».*

Речь политика избобилует предложениями характеристики: *«Скажу для примера – принят закон по борьбе с курением: нельзя публично курить – на телевидении показывать это, в общественных местах запрещается курить, в министерствах и ведомствах запрещается курить, в кабинетах, там специально отведенные места – их должно быть очень мало и так далее...»; «Вот пример перед глазами стоит – это когда были применены санкции в отношении Югославии, в данном случае Сербии и Черногории. У них не было топлива, многих других материалов»; «Вы посмотрите, как при событиях в Южной Осетии выстроилась вся европейская западная пресса. Никакой цензуры нет, но все показывают одно и то же».*

Беседа прошла на высоком коммуникативном уровне, имела естественный и непринужденный характер. Многогранность личности Шойгу, многоаспектность его интересов выразились в том, что он свободно – как философ – рассуждает на многие острые темы. Его речь убедительна, эмоциональна. Шойгу проявляет талант рассказчика: грамотно и доступно излагает мысли, аргументированно отстаивает свое мнение, постоянно демонстрируя глубокие знания в различных областях. Интервью с ним – это ценная возможность познакомиться с удивительным интеллектуальным пространством мысли современного политика.

#### Библиография

Антонова Ю. Н. Интенция говорящего в аспекте коммуникативно-целевой семантики: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Орел, 2006.

Арутюнова Н. Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 136–137.

Интервью С. Шойгу В. Познеру. [Электронный ресурс] URL:

<http://www.1tv.ru/videoarchive/6844&p=371>

<http://www.1tv.ru/videoarchive/6845&p=371>

<http://www.1tv.ru/videoarchive/6846&p=371>

#### ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИКА Т.Н. МОСКАЛЬКОВОЙ

Ульяновский государственный технический университет

Осипчук Полина Игоревна (Идбд-21), e-mail: p\_osipchuk@mail.ru

Татьяна Николаевна Москалькова – видный политический и общественный деятель, депутат Государственной думы, генерал-майор МВД.

Проведен пролонгированный лингвистический анализ интервью М. Барщевского. Воссоздан речевой портрет элитарной языковой личности респондента. В ходе данной передачи герои обсудили следующие темы: информация о личности: служба Т. Москальковой в МВД; проблемы в области внутренних дел и способы их решения; функции милиции; приход Т. Москальковой в милицию, чем вызван интерес к работе; депутатские полномочия Т. Москальковой и деятельность во фракции «Справедливая Россия»; разговор о политических деятелях, таких как Нургалиев, Степашин; вопросы на тему реформирования некоторых элементов МВД.

Ответы Т.Н. Москальковой: проблемы адвокатуры и судейского корпуса в МВД РФ; обсуждение законодательства и нормотворчества; проблема легализации оружия сегодня; тема: «3 указа Президента»; проблема сельского хозяйства; информация о личности Т. Москальковой: что делает в свободное время, любимое занятие (хобби). Беседа была частично стандартизированной, то есть представляла собой стойкую программу и стратегию в более свободной форме (такой тип предполагает

заранее сформулированную программу и наличие инициативной позиции в беседе у того, с кем она проводится.)

Ведущий программы задал 34 вопроса, на каждый из которых Т. Москалькова подробно ответила. Среди ответов депутата были представлены:

1. Собственно-ответы: а) подтверждающий тип; б) переходный тип: выводной ответ.

2. Несобственно-ответ: а) неответ; тактика уклонения; избыточность информации.

**Вербально-семантический уровень** депутата характеризуется частотностью употребления высокой лексикой и терминологией. Безусловно, как у многих работников в органах внутренних дел, госслужащих, в большей степени присутствует терминология, которая выражается не только в сугубо «профессиональных» изложенных ответах. Вместе с тем, Т. Москалькова не закичивается только на терминологии одной направленности. В ее речи присутствует терминология из различных областей знаний: юриспруденции, области права, экономики, политологии, истории, фундаментальной науки, а также термины из области культуры.

**Когнитивно-тезаурусный уровень** Т. Москальковой характеризуется употреблением различных жанров речи (речевых ситуаций). Например, жанры уточнения, информации, иллюстрации, порицания, призыва и комплимента.

**Мотивационно-прагматический уровень** языковой личности Т.М. Москальковой характеризуется частотной речевой *тактикой содействия*, реализующейся в *собственно-ответах* на вопросы журналиста, воплощенной им в большинстве ответов. Названная тактика, являясь одним из условий успешной коммуникации, реализуется в следующих готовностях респондента:

1. Готовность учитывать в общении «фактор адресата», степень его осведомленности – проявляется в непосредственном контакте Т.М. Москальковой с журналистом, а также в прямых ответах респондента, на что указывает и языковая организация реплик. Он всегда подает свою мысль полно, логично, последовательно.

2. Готовность продуктивно пользоваться тропами. Неординарная и яркая личность Т.М. Москальковой проявляется в частотном использовании различных средств выразительности (что демонстрирует большой творческий потенциал художника слова).

3. Готовность к использованию прецедентных текстов.

Речь Т.М. Москальковой изобилует предложениями характеристики. Кроме того, в речи депутата встречаются предложения бытия. Утверждение: «Потому что это явление – оно есть, и оно должно регулироваться», «имела к этой разработке самое прямое отношение». Отрицание: «Нет, у меня нет такого ощущения», «Ну, во-первых, у меня как такового его (времени. – П.О.) нет». А также предложения именованья: «Проект постановления Госдумы», «Я имела к этой разработке самое прямое отношение. И первыми, кто внес проект постановления Госдумы об амнистии...»

Беседа прошла на высоком уровне, имела естественный и непринужденный характер. Многогранность личности Т.М. Москальковой, многоаспектность ее интересов выразились в том, что она свободно – как государственный деятель – рассуждает на многие актуальные и острые проблемы деятельности органов МВД. Ее речь убедительна, эмоциональна, но, вместе с тем, размеренна и ненавязчива.

Т.М. Москалькова проявляет талант рассказчика: грамотно и доступно излагает мысли, аргументированно отстаивает свое мнение, постоянно демонстрируя глубокие знания в различных областях. Интервью с ней – это ценная возможность познакомиться с удивительным интеллектуальным пространством человеческой мысли, поэтому мне особенно было интересно изучение столь эрудированной личности.

Подытоживая свою работу, я хотела бы еще раз выделить важные аспекты, которые выявились в процессе изучения языковой культуры политика Т.Н. Москальковой:

- владение различными жанрами речи;
- наличие языкового кругозора;
- гибкость речевых оборотов;
- практически отсутствие слов-«паразитов»;
- логически правильно построенные предложения;
- умение слышать и слушать своего собеседника;
- умение давать полные, развернутые ответы;
- умение «обнажить» ход своих мыслей;
- умение разъяснить ход своих мыслей, тезисы;
- умение говорить по существу, не употребляя избыточность информации;
- языковое творчество: способность красиво изъясниться и грамотно подать информацию, не искажая смысла и не вводя слушателя в недоумение;
- владение высоким чувством юмора, способность его правильно подать;
- повторение тезисов ведущего в знак подтверждения, коммуникативности, соглашения.

## Библиография

Антонова Ю.Н. Интенция говорящего в аспекте коммуникативно-целевой семантики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Орел, 2006.

Арутюнова Н.Д. *Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 136–137.*

Интервью от 03.04.2010 г. [Электронный ресурс] URL: <http://www.echo.msk.ru/programs/lex/668378-echo/>

РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ЖИТЕЛЯ РУССКОГО СЕВЕРА:  
ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ВОЛОГОДСКОГО ГОВОРА)

Вологодский государственный университет

**Панцырева** Дарья Владимировна (3 курс, 32 группа)

Материалы «Словаря вологодских говоров» позволяют судить о яркости и выразительности народной речи, а также о специфике коммуникативной ситуации в условиях бытования севернорусских диалектов. Нами исследуется звукоизобразительная лексика вологодских говоров, которая доказывает наличие мотивированной связи между звуком и значением слова. Мы опираемся на основополагающий принцип фоносемантики, изложенный С.В. Ворониным в работе «Основы фоносемантики», – принцип произвольности языкового знака.

Чтобы описать, как структурируется звучащий мир в речи диалектоносителей, привлекаются к анализу ономотопы со значением «нанесение удара», их насчитывается в лексико-семантической системе вологодских говоров более двухсот. В ходе анализа глаголов со значением «нанесения удара» были выделены 4 группы.

К первой группе относятся глаголы, которые обозначают сильный удар. Например, глагол *пазгануть* (*паздануть*) со значением «сильно, резко ударить»: *Замолчи, а то пазгану по рожке по твоей противной. Гряз. Он пазданет, дакэле на ногах устоишь. Тот.*

Звуковой комплекс *-пазг-* представлен во многих словах данной группы: *испазгать, напазгать, отпазгать, пазгануться* и др. В вологодских говорах наблюдается вариативность данного корня: *-пазд-* – *паздер-* (*паздерать*), *-паздык-* (*паздыкнуть*). Акустический образ корня мотивирует его семантику. Низкие звуки (прерванный, билабиальный [п] и гласный [а] в сочетании с заднеязычным [г]) характеризуют силу и некоторую тяжесть наносимого удара, с ними контрастирует высокий звук – переднеязычный щелевой [з]. Преобладают прерванные согласные ([п], [г], [д]), что связано с резкостью удара.

Слова второй группы имеют иной фонетический образ. Его можно рассмотреть на примере глагола *токнуть* со значением «ударить, стукнуть»: *По руке-то токнула себе мялкой, долго рука тосковала. Тот. По ноге-то токнул топором себе, дак чуть ногу не отрубил. Тот.* В состав корня входят прерванные звуки смычные [т] и [к], которые, как было отмечено, передают резкость удара. Но поскольку корень содержит шумные глухие согласные, передается звук слабого, приглушенного удара, чему способствует и звучание низкого гласного – бемольного [о].

Третья группа представлена глаголами, которые характеризуют резкий, хлесткий удар. Например, глагол *настрекать* имеет значение «нахлестать, отстегать»: *Я тебя настрекую, если будешь себя плохо вести. Тот. Лев.* В начале корня сочетание трех согласных: шумный глухой непрерывный [с] контрастирует с шумным глухим, прерванным [т] и прерванным резким вибрантом [р'], что позволяет передать градицию звуковой характеристики удара. Удар быстрый, стремительный, наносимый, вероятно, гибким, тонким, но жестким орудием.

Характер глаголов последней группы можно описать на примере лексемы *шмякать* «наносить удары, побои, бить, избивать»: *Вот такой попадет – кажный день шмякать будет. Вож. Шмякаю кошку, если она бедокурничает. Кир.* Звуковой образ корня составляют щелевой нерезкий глухой [ш], повышенный (дизный) губно-губной сонорный [м], [а], продвинутый вперед в своей артикуляции, и прерванный глухой [к]. Таким образом, передаются звуки негромкого, глухого удара.

Анализ звукового комплекса фонетически мотивированных слов в сопоставлении с их лексическим значением помогает выявить звукоподражательные функции отдельных фонем в языке диалекта, а также сделать некоторые предположения о характере осмысления звукового облика слов в сознании диалектоносителя.

**ВЕРБАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОСКОРБЛЕНИЯ: ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ ЯЗЫКОВЫХ  
СРЕДСТВ, ВЫРАЖАЮЩИХ ОСКОРБЛЕНИЕ**

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова

**Пачина** Анастасия Николаевна (М-26), e-mail: stasya\_nick@mail.ru

Эксперты-лингвисты, устанавливая факт оскорбления, обращаются к лингвистическим терминам *сниженная, ненормативная, бранная, вульгарная, obscene и инвективная лексика*. Однако на сегодняшний день границы данных понятий размыты, отсутствует единая типология языковых средств, выражающих оскорбление, которая разрешила бы существующие затруднения экспертов-лингвистов при написании судебных лингвистических экспертиз в части установления наличия оскорбительного смысла в конкретном слове.

Отчасти спорные моменты, касающиеся оскорбления в общелитературном и юридическом смысле, разрешает классификация, опубликованная в издании «Цена слова» под редакцией М.В. Горбаневского. Лингвисты, работавшие над ней, подчеркивают, что слова литературного языка могут содержать инвективный оттенок и образуют разряд грубо-просторечной лексики. Лингвисты [Жеребило 2010] выносят просторечие за рамки литературного языка.

Классификация бранной и obscene лексики В.М. Мокиенко [Мокиенко 1994] еще раз подтверждает, что границы понятий инвективной лексики размыты, зачастую сложно определить степень оскорбления, содержащуюся в том или ином слове, обосновать, на основании чего в одном слове заложен более оскорбительный потенциал, нежели в другом.

По замечанию И.А. Стернина, оскорбительная лексика и фразеология – не отдельный структурно-семантический разряд языковых единиц в системе языка. Слово может лишь обладать оскорбительным потенциалом в силу своей семантики или стилистической отнесенности [Стернин. Электронный ресурс].

Придерживаясь той точки зрения, что оскорбление и инвектива – взаимозаменяемые понятия (инвективно = оскорбительно), мы попытались установить грань между инвективной и неинвективной лексикой, систематизировать структурно-семантические разряды единиц языка, которые обладают оскорбительным потенциалом. Мы предлагаем распределить лексемы от общего к частному так, чтобы прослеживалась градация инвективности.

Структурно-семантические разряды	Литературная лексика		Нелитературная лексика	
	Сниженная лексика			
	Лексика, имеющая негативную коннотацию	Сниженная разговорная	Сниженная просторечная	
			Ненормативная	Инвективная
			Сленг Жаргон Арго Вульгаризмы	Бранная Обceneнная
Инвективность				

Данная система носит рекомендательный характер и подлежит дальнейшему дополнению.

**Библиография**

Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов // Изд. 5-е, исправленное и дополненное. – Назрань: Изд-во Пилигрим, 2010. – 197 с.

Мокиенко В.М. Русская бранная лексика: цензурное и нецензурное // Русистика № 1/2. – Берлин, 1994. – С. 50–73.

Стернин И.А. Оскорбление и оскорбительное словоупотребление: проблемы разграничения в лингвистической экспертизе текста. [Электронный ресурс] URL: <http://lingva-expert.ru/favorites/i-a-sternin-oskorblenie-i-oskorbitelnoe-slovouptreblenie-problemy-razgranicheniya-v-lingvistichesko/> (дата обращения 10.11.2015).

Цена слова. Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по защите чести, достоинства и деловой репутации / Под ред. М. В. Горбаневского. – М.: Галерея, 2002. – 424 с.

**ИЗУЧЕНИЕ ДЕТСКОГО СЛОВОТВОРЧЕСТВА В КОММУНИКАТИВНОМ АСПЕКТЕ**

Вологодский государственный университет

**Саблина** Ирина Евгеньевна (магистрант I курса)

Наша работа посвящена феномену словообразовательных инноваций, а именно «словоупотреблениям ребенка, которые он образует самостоятельно, не повторяя услышанного от окружающих» (Т.Н. Ушакова). Они наиболее активно проявляются у детей в возрасте от двух до семи

лет. Это обусловлено спецификой речемыслительной деятельности человека в данный возрастной период (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, С.Н. Цейтлин и др.).

По мнению Н.И. Жинкина, слова хранятся в памяти не в их полной форме, а в виде структурных элементов: «*решетка фонем*» и «*решетки морфем*», с которых во время отбора при построении сообщения «снимается» нужная форма». Ребенок заимствует морфемы из языка окружающих в «готовом виде», т.е. не изобретает их. Креативность начинает проявляться в реализации процессов выбора структурных элементов, в их сочетаемости и семантизации в контексте. Словообразовательные способности ребенка реализуются в ситуациях номинативного дефицита (ножны – *мечный футляр*), при стремлении выразить одновременно с номинацией оценку какого-либо предмета или явления (неприятный, как мазоль – *мазольный*), при необходимости осмыслить затемненную внутреннюю форму слова (например, сущ. *спам* – от глагола *спать*) с целью языковой экономии (собака, живущая в конуре – *конурешная*) или адаптации иноязычных заимствований (красивый – *бьютишный* от англ. *beautiful*).

Детские словообразовательные инновации могут выступать в качестве приема языковой игры. Это, например, неологизмы-рифмовки к словам нормативного языка: *ложка-накладешка* – «ложка, которой накладывают еду», *молодец-найдец* – «о человеке, который нашел что-то, что давно искал», производные с фузионным составом корней (*укальшек* – «шприц для инъекций» и пр.).

Эти и подобные им примеры служат объектом специализированных наблюдений, включаются в состав словарей детской речи и тем самым служат, с одной стороны, доказательством лингвистической креативности детского мышления, а с другой стороны, помогают изучить тенденции развития современного русского словообразования.

#### ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ КУРСАНТОВ АГПС МЧС РОССИИ

Академия государственной противопожарной службы МЧС России

Самойлова Александра Владимировна (группа 3212), e-mail: sarancha-65@mail.ru

Русский язык постоянно меняется, что влияет на формирование различий в речи у мужчин и женщин. Достаточно большую роль играет окружающая среда, сфера деятельности. Первый признак влияния – появление в речи профессионального жаргона. Так, в Академии ГПС МЧС России мы слышим много профессиональных слов. Человек, отстраненный от военной сферы деятельности, попадая в учебное заведение, заметит некую странность речи: слово «можно» заменяют на «разрешите», «девчонки» – на «курсанты» и т.д. Предпочтение отдается военным этикетным формам.

Но, несмотря на все изменения, различия в речи девушек и юношей все равно существуют. Девушки заметно чаще говорят правильнее, исправляют себя и других, даже преподавателей. Случаи попустительского отношения к неправильной речи у девушек-курсантов являются единичными. Предложения они строят заметно длиннее, распространеннее, чем молодые люди. Речь у девушек – словно «ручеек течет», а представители сильного пола делают относительно долгие паузы, обдумывают свои высказывания. Слова-паразиты встречаются в речи абсолютно у всех, причем таких слов очень много. Самые распространенные из них: *короче, там, ну, блин, потом*.

Эмоциональная передача, интонация у юношей заметно сдержаннее. Рассказывая увлекательную историю, они немного пренебрегают мимикой, зато жесты, особенно размахивание руками, пользуются популярностью. Курсантки Академии успевают не только жестиковать, но и мастерски передавать эмоциональное состояние мимикой. Выпученные глаза, хитрый прищур или чопорная улыбка – все это присутствует в арсенале средств при рассказе о волнующем их событии. Также в речи девушек часто слышны слова-«пустышки», которые направлены в большей степени не на передачу содержания, а на выражение оценки. В предложениях, особенно, если речь идет о чем-то приятном, используют: *мило, вкусненько, замечательно и т.д.* Встречаются усилительные обороты со словами *очень, сильно, супер, дико*. Речь девушки вы можете отличить по яркой эмоциональной окраске. Одним из главных элементов речи представительницы прекрасного пола являются намеки, слова со скрытым смыслом. Даже при ответе на одинаковый вопрос мы слышим различные ответы: юноши стараются донести суть тезисно, используя минимум сложных оборотов, а девушкам свойственны отклонения от темы, приукрашивание предложений и яркая мимика.

Хуже всего обстоят дела с ненормативной лексикой. Курсанты Академии (обоих полов) используют бранные слова. Если у сильного пола в некоторых случаях есть предложения, состоящие из мата, то у девушек ситуация немного иная. Обычно они используют ругательства или в стрессовых ситуациях, или для усиления эмоциональной окраски. Стоит отметить, что юношам свойственно извиняться за использование бранной речи при девушках либо исключать ее совсем на время разговора. Однако это не касается просторечной лексики. Ее используют в равной степени и юноши, и девушки. Более того, неоднократно девушки-курсанты называют себя просторечным словом «баба».

Таким образом, языковая среда Академии ГПС МЧС России отражает проявление феминных и маскулинных черт в языковой личности обучающихся. Эта тенденция явно прослеживается в речи девушек-курсантов.

НАБЛЮДЕНИЕ НАД РЕЧЬЮ ЖИТЕЛЕЙ С. БУТЫРКИ  
(НА ПРИМЕРЕ НЕКОТОРЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ)

Саратовский государственный университет, Институт Филологии и Журналистики  
Семенова Анна Алексеевна (152 группа), e-mail: anytasema@mail.ru

В докладе рассматриваются некоторые коммуникативные ситуации жителей села Бутырки Лысогорского района Саратовской области. Анализируется языковое существование жителей села Бутырки в стереотипных ситуациях, таких как «Магазин», «Транспорт», «Автобусная остановка». В процессе исследования обращается внимание на то, что реалии сельского уклада жизни формируют особую коммуникативную среду (все, что окружает человека, что составляет его среду обитания).

Коммуникация может проходить в разных сферах, традиционной считается сфера бытовой коммуникации (преимущественно межличностной). Прежде всего, фактор личностного знакомства, часто близкого, оказывает влияние на все стереотипные ситуации общения. Происходит сокращение дистанции между участниками коммуникативных ситуаций, используются формы «ты»-обращений и обращений по имени во всех тематиках разговора.

Выявляются некоторые особенности речи жителей с. Бутырки: неофициальный стиль общения, сохраняющийся в ситуациях, которые предполагают автоматизированное общение и клишированность; различные темы фатических бесед в определенных коммуникативных ситуациях (тема личной жизни, которая может затрагиваться во всех более или менее официальных ситуациях общения); а также присутствие микродиалогов, связанных с функционированием реалий сельского быта.

ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»  
Степанова Валерия Александровна (1 курс, РСО-б-о-15-2), e-mail: lexia333@mail.ru

Культура речи изучается в высших учебных заведениях как составная часть цикла гуманитарных дисциплин, предназначенного для студентов всех специальностей. В современную эпоху высшее образование имеет особо важное значение для обеспечения устойчивого развития общества по пути экономических реформ, построения правового государства и гуманизации социальных отношений. Эта особая роль высшего образования состоит не только в подготовке квалифицированных кадров, способных эффективно управлять экономикой и правовыми институтами в современном динамично меняющемся мире, но и в создании благоприятной общественной атмосферы, в повышении культуры социальных и межличностных отношений. Эта задача может быть решена только в том случае, если выпускник вуза получит необходимые знания и навыки образцового владения литературно грамотной и красивой речью на государственном языке Российской Федерации – русском языке.

Предметом культуры речи являются нормы литературного языка, виды общения, его принципы и правила, этические нормы общения, функциональные стили речи, основы искусства речи, а также трудности применения речевых норм и проблемы современного состояния речевой культуры общества.

Главной целью культуры речи является формирование образцовой языковой личности высокообразованного специалиста, речь которого соответствует принятым в образованной среде нормам, отличается выразительностью и красотой.

Курс культуры речи нацелен на формирование и развитие у будущего специалиста – участника профессионального общения – комплексной коммуникативной компетенции на русском языке, представляющей собой совокупность знаний, умений, способностей, инициатив личности, необходимых для установления межличностного контакта в социально-культурной, профессиональной (учебной, научной, производственной и др.) сферах и ситуациях человеческой деятельности. Достижение этой цели в полном объеме требует не только внимательного изучения литературы по темам курса, но и дальнейшего самообразования, с методами которого знакомит данный курс.

Культура речи включает три аспекта: нормативный; коммуникативный; этический. Нормативный аспект культуры речи – один из важнейших, но не единственный. Он предполагает знание литературных норм и умение их применять в речи. Однако эффективность общения не всегда достигается одной правильностью речи. Важно учитывать, кому адресован текст, принимать во внимание осведомленность и интересы адресата. Язык располагает богатым арсеналом средств, позволяющим найти нужные слова для объяснения сути дела любому человеку.

Среди языковых средств необходимо выбирать такие, которые с максимальной эффективностью выполняют поставленные задачи общения. Навыки отбора таких средств составляют коммуникативный аспект культуры речи. Соблюдение норм поведения, уважение к участникам общения, доброжелательность, тактичность и деликатность составляют этическую сторону общения. Этические нормы составляют необходимую часть культуры речи, а культура речи, в свою очередь, является важной частью общей культуры человека. «Итак, культура речи – это такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и

этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» – так определяет понятие культуры речи известный современный лингвист Е.Н. Ширяев. Термин *культура речи* многозначен.

## ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ ДИАЛЕКТНОЙ РЕЧИ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ ПРОБЛЕМА

Вологодский государственный университет

Сошилова Анна Анатольевна (3 курс, 32 группа)

Изучение локальных особенностей речи на различных языковых уровнях предполагает обращение к различным методикам записи и анализа диалектного материала. Организация направленной беседы с информантом требует от диалектолога не только знания специфики изучаемых языковых явлений, но и коммуникативной компетентности.

Анализ грамматических особенностей говора составляет сложную коммуникативную проблему в силу того, что употребляемые в речи слова осмысливаются диалектологом и его информантом по-разному. Носитель диалекта ориентируется на описываемую ситуацию, рассказывает о событиях, оценивает предметы и явления, тогда как исследователь говора, профессиональный филолог, в первую очередь ориентируется на сбор лингвистической информации грамматического уровня, вследствие чего провоцирует в речи информанта употребление тех или иных грамматических форм, реализацию их лексико-грамматической и собственно грамматической семантики. С этой целью моделируются типичные речевые микроситуации, ориентированные на уточнение грамматических характеристик слов: например, склонения имен существительных (*нет кого?* – *мати, матери, матки; две сразу пришли – они кто?* – *матери, матки, матеря; с кем пошел?* – *с девкам, с бабам*), имен прилагательных и местоимений (*у какой бабы-то взяла?* – *а у тые, у соседки; это чья корзина-то?* – *а ихняя, из города привезли*), спряжения (*он хочет, а они вместе?* – *хочут, нужно сейчас – что делать?* – *ести, что сейчас надо сделать?* – *а поиси надо, время паузнать*) и др. Особую сложность для моделирования таких микроситуаций представляют значения глагола – наиболее сложной и морфологически емкой части речи русского языка (В.В. Виноградов). Приведем некоторые из них, направленные на изучение лексико-грамматической семантики возвратных глаголов.

**Собственно-возвратное значение:** *в бане венником друг друга хвоцут, а если сами себя – то как скажут? – а хвоцутся, березовым веникам.*

**Косвенно-возвратное значение:** *в доме обряжать надо, то есть у себя, для себя что надо делать? – у себя дак обряжаются.*

**Взаимно-возвратное значение:** *пазгать – это ругать, а друг дружку если? – тоже пазгать, вон Катя с Некрасихой сколь уж лет пазгаются.*

**Активно-безобъектное значение:** *кrapива – она ведь может всех без разбору жечь? – да, больно стрепается, без портков и не подходи близко.*

**Пассивно-качественное значение:** *вон на дороге что-то не пойми что видно, так скажут? – а близнится, мне вон лони приблизилось...*

Полученную информацию целесообразно перепроверить в процессе тематически ориентированных бесед, чтобы убедиться, что употребление возвратного глагола не было спровоцировано собирателем, а действительно свойственно носителям изучаемого говора: *бабушка, а хвоцутся – это что делают? А в байне веникам себя хвоцут, парятся.* Нужно помнить, что беседа, ориентированная на сбор грамматической информации, – это очень утомительное занятие, причем как для информанта, так и для собирателя. Поэтому целесообразным представляется чередование таких бесед с более свободными тематически и сюжетно, направленными на изучение реалий традиционной бытовой и духовной культуры. Как мы смогли убедиться в процессе полевой диалектологической практики, решение таких задач помогает не только получить бесценный языковой материал, но и приобрести новый коммуникативный опыт.

## НОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

Южный федеральный университет

Ткач Анна Юрьевна, e-mail: ann.tkach.95@gmail.com

В.В. Маяковский однажды сказал: «Ни одно, даже самое верное дело не движется без рекламы... Обычно думают, что надо рекламировать только дрянь – хорошая вещь и так пойдет. Это самое неверное мнение. Реклама – это имя вещи... Реклама должна напоминать бесконечно о каждой, даже чудесной вещи... Думайте о рекламе!» Это высказывание не потеряло своей актуальности и в наши дни.

В условиях конкуренции реклама – борьба за умы потребителей. В этой борьбе рекламисты используют разные средства, но цель их всегда одна – выделить товар среди конкурентов. Однако в погоне за внешними эффектами кооператоры нередко допускают разного рода ошибки, что осложняет восприятие и понимание рекламного текста. Ошибки в рекламном дискурсе квалифицируются как шумы

(англ. noise). Этим термином обозначают незапланированные искажения, возникающие в результате вмешательства в процесс коммуникации факторов внешней среды. К такого рода факторам относят и нарушение логики, языковых норм.

Шумы по-разному влияют на эффективность коммуникации: в одних случаях они могут блокировать коммуникационный процесс, в других – снижают коммуникативную эффективность рекламного послания. В связи с этим актуальной представляется проблема влияния разного рода ошибок на коммуникативную эффективность рекламного текста [Ромат 2001].

Ошибки в рекламном дискурсе можно классифицировать как *преднамеренные*, являющиеся приемом привлечения внимания, и *непреднамеренные*, представляющие собой шумы. В качестве приема намеренно создаваемые ошибки можно оценивать с точки зрения удачности/неудачности их использования. Ошибки же второго типа свидетельствуют о низкой компетентности составителей рекламного текста.

Предметом данного исследования стали как намеренные ошибки, так и ошибки, связанные с немотивированным нарушением логики, лексических, стилистических и орфографических норм.

Нарушение логики высказывания нередко используется реалистами как прием конкурентной борьбы. К таким приемам относятся паралогизм и метонимия.

В рекламных слоганах *«Если радио – то "Максимум"!»* и *«Лордфлекс – это больше, чем матрас!»* актуализирован паралогизм. Так, в рекламной фразе *«Если радио – то "Максимум"!»* отождествляются разнородные понятия – «радио» (канал передачи информации) и «радиостанция» («Максимум»), что побуждает потребителей сделать выгодный для рекламодателя вывод: «нужно слушать радиостанцию «Максимум». Этот прием направлен против конкурентов, других радиостанций, поскольку их наличие просто игнорируется, при этом категоричность суждения усиливается интонацией восклицания.

Эффект искусственного расширения понятия достигается в примере *«Лордфлекс – это больше, чем матрас!»*. Фраза построена в форме утверждения, которое, по сути, является противоречивым, так как Лордфлекс – это марка матраса. Слоган является также примером так называемого «ложного» сравнения, когда объект рекламирования сравнивается ни с чем, но при этом создается впечатление наличия дополнительных выгод от приобретения товара. Указанный прием является манипулятивным, поскольку создает в сознании потребителей ложное представление о свойствах матраса, которыми на самом деле он может и не обладать. Приемы такого рода широко распространены в рекламе и являются достаточно эффективными.

Однако, прием намеренного нарушения логики не всегда используется удачно. В рекламе мощных средств мы встречаем фразу *«Еще больше качества по той же цене»*, в которой используется прием «пустого» сравнения, сравнения ни с чем. Рекламная фраза лишена привлекательности, поскольку алогизм создается не с помощью метафоризации, а за счет столкновения высокочастотных, но лишенных образности слов «качество» и «цена». В результате нарушение логики не создает игрового приема, способного усилить эффект воздействия.

Всем известный слоган рекламной кампании чая Tess – *«Tess: посмотри, как вкусно! Попробуй, как красиво»* – также является примером нарушения законов логики. В данном случае намеренная противоречивость фразы создается за счет каламбура, то есть сочетания слов, называющих не сочетающиеся в реальной действительности понятия. Фраза алогична, однако не вводит потребителя в заблуждение, поскольку осознается им как языковая игра. Данный прием повышает стилистическую привлекательность слогана и тем самым повышает его эффективность.

Игровой характер фразы может быть основан на метонимии, которую можно рассматривать как намеренное нарушение логики. Эффективность слогана *«Чистота "Комет" теперь дешевле 20-ти рублей!»* основана на обыгрывании слова «чистота». Это не абстрактная чистота, которая, как и качество вещи, конечно, не может быть ни дешевой, ни дорогой, а «чистота, достигаемая применением порошка "Комет"».

Немотивированное нарушение логики может приводить к сдвигу содержательных акцентов и даже утрате смысла рекламной фразы. Так, в слогане ТЦ Мега *«Детей – в детский клуб, мужа – в кино, а сам – по магазинам!»* ошибочно употреблено местоимение «сам» вместо «сама». На первый взгляд, это грамматическая ошибка, однако она стала причиной алогизма, который, в свою очередь, вызывает сдвиг смыслового акцента. Создается впечатление, что реклама адресована однополым семьям.

Примером неудачного использования приема паралогизм является рекламная фраза: *«Мы больше не используем зубную пасту. Мы пользуемся "Аквафреш"»*. Создается впечатление, что «Аквафреш» не является зубной пастой, а представляет собой какой-то новый продукт, что не соответствует действительности. Такая реклама относится к разряду заведомо ложных, когда рекламодатель намеренно вводит потребителя в заблуждение относительно сущности товара и подлинных потребительских качеств товара (ст. 9 закона «О рекламе») [Федеральный закон 2006].

Лексические ошибки относятся к категории наиболее грубых. В рекламе чаще всего встречается нарушение лексической сочетаемости слов. Так, в слогане *«Теперь и навсегда качество "Рама" для бутербродов на 15 % дешевле»* нарушена сочетаемость слова «качество», которое не может быть дешевым и тем более становиться дешевле.

Ярким примером недостаточной лингвистической компетенции кооператора является рекламный слоган одной туристической компании «Riga city: easy to go, hard to live», в котором вместо слова «leave» (уехать, уйти) употреблено слово «live» (жить, проживать), что приводит к коммуникативной неудаче, искажается смысл фразы.

К разряду стилистических ошибок можно отнести немотивированное использование в рекламе жаргонизмов и молодежного сленга. Разумеется, стремление рекламистов обратиться к целевой аудитории на ее языке коммуникативно обоснованно, но активное использование таких стилистических сниженных слов, как «братва», «оттянись», «оторвься», «типа», «не кисни» и др., приводит к огрублению рекламного дискурса. В конечном итоге, это негативно влияет на «языковой вкус» потребителей рекламы, которые переносят тиражируемые рекламой нелитературные слова и выражения в повседневное общение [Почепцов 1996].

Примером нарушения стилистических норм является реклама СКБ-банка. «*Очкуешь, товарищ? С наличкой тревожно? Сделай же вклад в банке надежном!*». Обращение к целевой аудитории банка (к которой принадлежат люди разных возрастов) на языке тинейджеров представляется неуместным, а сам рекламный дискурс неудачным и даже провальным, поскольку такой стиль общения немотивированно сузил целевую аудиторию.

Не редкость в рекламном дискурсе и орфографические ошибки, наличие которых не мешает пониманию текста, но значительно снижает его эффективность. «*БЫТЬ ДЖЕНТЕЛЬМЕНОМ ПРОСТО – достаточно уступить место*». Пример социальной рекламы, которая показывает, что джентльменом быть не так уж и просто: как минимум, нужно научиться писать это слово правильно.

Орфографические ошибки могут использоваться в качестве приема адресования текста определенной социальной группе, если рекламисты ориентируются на нее как на целевую аудиторию. Именно эта цель преследуется в слогане «*Две вещи за две тыщи*» (реклама ювелирного магазина GOLD 585), направленная на потребителей со средним (и ниже) уровнем интеллектуальных способностей.

Таким образом, нарушение логики и языковых норм в рекламном тексте можно рассматривать в двух аспектах: как ошибку, свидетельствующую о недостаточной компетентности автора рекламного текста, и как языковую игру или прием привлечения внимания. Если первый тип нарушения всегда ведет к снижению эффективности рекламного послания, то второй необходимо оценивать с точки зрения коммуникативной цели кооператора с учетом ориентации дискурса на определенную целевую аудиторию. Намеренные ошибки могут выполнять в рекламном тексте различные стилистические функции, что необходимо учитывать, давая оценку эффективности использования языковых средств в рекламе.

#### Библиография

- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – Киев, 1996.  
 Ромат Е. Реклама. – СПб: Питер, 2001. – 496 с.  
 Федеральный закон от 14.06.1995. № 88–ФЗ (ред. от 02.02.2006) «О рекламе».

#### МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ В КОММУНИКАТИВНОМ АСПЕКТЕ

Крымский инженерно-педагогический университет

Усеинова Эльвина Усеиновна, e-mail: elvina.useinova.1991@mail.ru

Проблемы метаязыковой рефлексии в последнее время стали все чаще привлекать к себе внимание. В большинстве случаев акцент делается на двух моментах: 1) стимулом к возникновению рефлексии является переживаемая коммуникативная неудача или предвидение возможной неудачи; 2) в процессе рефлексии языковая личность выступает одновременно в двух ролях: как говорящий, автор речи и как критик собственного речевого поведения [Шумарина 2011: 15].

*Целью* данной статьи является обзор и выявление особенностей единицы метаязыкового функционирования в информационном пространстве художественного произведения.

Анализ языковых фактов привел ученых к выделению вербальных и имплицитных типов информации [Папина 2010: 328]. Первое – это знание выражается посредством внешней структуры языковых единиц, ее лексико-семантических, фразеологических, грамматических средств. Второе – это информация вытекает из сказанного, формирует новые значения.

Как свидетельствует материал, для вычленения результата содержательной стороны языковой единицы слова служит графическое выделение. Довольно частое явление в художественном тексте – это употребление графически выделенных слов, используемое как средство привлечения внимания так называемого «получателя». Ср: «Здесь, конечно, я должен был взять на себя основную нагрузку по Установке Контакта и осторожно, бережно относясь к психике моего реципиента – Водилы, попытаться подключить его к своему собственному мышлению» [Кунин 1998–2000], «выделенное слово выступает в роли своего рода авторской подсказки, важной для понимания авторского замысла» [Шумарина 2011: 251].

Метаязыковой элемент передает в тексте информацию о субъекте рефлексива. Возникает, если говорящий не может точно объяснить значение слова, например, в ситуации использования современного молодежного жаргона людьми среднего и старшего возраста: – *Работа твоя как? – Работа? Нормально, как говорят нынче молодые, все пучком. Кстати, ты понимаешь, почему пучком? – Понятия не имею. Это надо у нашей Нasti спросить* [Вильмонт 2013]. *Сердце замирало. Я что, мальчишка? Мне далеко за сорок, у меня было черт знает сколько баб, чего меня так колбасит и плющит, как выражается нынешняя молодежь?* [Вильмонт 2013].

Субъект метаязыковой оценки, как показывают наблюдения, эксплицирует знания в зависимости от речевой ситуации. Формируя предметные отношения в высказывании, он продуцирует такую семантическую структуру рефлексива, которая наиболее экономно и в то же время наиболее точно отражала бы суть передаваемого сообщения. Говоря об информационном пространстве текста, заметим, что в качестве субъекта рефлексива может выступать автор, один из героев (индивидуальный субъект) или несколько персонажей (коллективный субъект) художественного произведения. Ср.: «...от налитых ракушек, покрашена и переведена со своей зимней стоянки к остальным кораблям, на Большой рейд. Но плавания все отменили, и капитан, по его выражению, «забичевал», то есть надолго засел на берегу» [Брусникин 2012: 19].

Таким образом, информационная значимость метаязыкового контекста в художественном произведении вызвана как коллективным, так и индивидуальным опытом. Явная информация связана с отражением системных знаний о языке, а фоновая составляющая отражает сведения разных ситуаций, однако ее разъяснение приводит к актуализации связанных признаков объекта.

#### Библиография

- Брусникин А. Фрегат «Беллона»/ А.Брусникин. – Астрель; Москва; 2012. – 50 с.  
 Вильмонт Е. Девственная селедка. – М., 2013. – 288 с.  
 Кунин В. Кыся. – М., 1998–2000.  
 Папина А.Ф. Текст: его единицы и глобальные категории. Изд. 2-е / Аза Феодосьевна Папина. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – 368 с.  
 Шумарина М.Р. Язык в зеркале художественного текста (Метаязыковая рефлексия): монография / Марина Робертовна Шумарина. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 328 с.  
 Эпштейн М. Слово как произведение: о жанре однословия // Новый мир, 2009, № 9.

#### РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА ГРАЖДАН СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Чаленко Яна Вячеславовна (1 курс, РСО-6-о-15-2), e-mail: chalenko.yana@mail.ru

Каждый образованный человек должен научиться оценивать речевое поведение – свое и собеседников, соотносить свои речевые поступки с конкретной ситуацией общения.

Культура речи молодежи является показателем нравственности и духовности. Русская речевая культура современной учащейся молодежи является пластичной речевой средой, которая быстро реагирует на появление нового в обществе, и эти изменения находят свое выражение в структуре общения. Произшедшие кардинальные изменения нравственных ценностей в современном российском обществе, развитие рыночных отношений, влияние и распространение в повседневной жизни профессиональной речевой коммуникации, лексики криминальных и молодежных субкультур, заимствование иностранных слов – все это обусловило состав русской речевой культуры современной учащейся молодежи.

Сегодня речь наших современников привлекает все большее внимание журналистов, ученых разных специальностей (языковедов, философов, психологов, социологов), писателей, педагогов, она становится предметом острых дискуссий рядовых носителей русского языка. Ощущая речевое неблагополучие, они пытаются ответить на вопрос, с чем связано тревожащее многих состояние речевой культуры. Извечные русские вопросы: «Что делать?» и «Кто виноват?» – вполне закономерны по отношению к русскому языку и русской речи.

Особое влияние на состояние речевой культуры молодежи оказывают средства массовой информации. Каждый человек ежедневно испытывает мощное воздействие речи, телевизионной, звучащей в радиозфере или представленной на страницах газет и журналов. Качество ее вызывает непосредственный эмоциональный отклик. Именно газеты и журналы, радио и телевидение для многих носителей языка служат основным источником представлений о языковой норме, именно они формируют языковой вкус; со средствами массовой информации справедливо связывают и многие болезни языка.

Сегодня русский язык переживает колоссальные перемены. Одна из основных проблем – заимствование иностранных слов и речевых оборотов, которые мы все более «вживляем» в нашу речь: *менталитет* вместо *характера*, *презент* – вместо *подарка*, и такие примеры достаточно многочисленны.

Некоторые заимствованные слова изменили свое значение вследствие влияния социально-политических причин, например, слово *спекулянт* первоначально употреблялось в значении *мелкий предприниматель*.

Наибольшее число заимствований приходится на новые области, где еще не сложилась система русских терминов или названий. Так происходит, например, в современной экономике или вычислительной технике. В ситуации отсутствия слова для нового понятия оно может создаваться из старых средств или просто заимствоваться. Русский язык в целом пошел по второму пути. В таких областях заимствования вполне целесообразны и, во всяком случае, никакой угрозы для языка не представляют.

Невнимательное, небрежное отношение к нормам произношения, ударения, употребления слов, использование в речи жаргонизмов, вульгаризмов, неоправданных заимствований загрязняют речь, разрушают литературный язык, а это ведет, в конечном итоге, как утверждают лингвисты, к гибели нации.

### О ВЕЛИКИЙ! О МОГУЧИЙ!

ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»

**Черкова** Ангелина Сергеевна (3 курс, ЖУР-6-о-131), e-mail: [leylidgan@list.ru](mailto:leylidgan@list.ru)

Тема русского языка весьма обширна и многогранна. К ней не раз обращались великие российские умы, в том числе и Ломоносов, и Толстой, и Тургенев, и многие другие значительные фигуры в литературной сфере. Всем известно, что любой язык, прежде всего, является средством общения, благодаря которому мы с легкостью можем воспроизводить свои мысли, доносить их до реципиента, а также понимать смысл сказанного источником сообщения. Интересен следующий момент: особо пристального внимания заслуживает русский язык – на нем разговаривают жители многонационального государства – России. Это средство общения довольно большой группы населения. На этом языке общаются и жители стран СНГ. В некоторых из них он имеет статус второго государственного.

Ни для кого не является секретом, что русский – один из самых сложных языков мира. Это относится и к факту сложности произношения многих звуков, и к тому, что в нашем языке весьма сложная грамматика. Многие россияне, даже сызмальства проживающие на территории нашей страны, сталкиваются с такой проблемой, как ошибки в предложениях и в словах, написанных на бумаге. Кажется, невозможно запомнить все правила, исключения, «особые случаи» и многое другое. Что уж говорить об иностранцах...

В международном плане русский язык также играет большую роль – он является одним из восьми рабочих языков Организации Объединенных Наций. Это говорит и о его мировой значимости. Важно отметить, что наш язык, помимо всего прочего, еще и очень красив и даже весьма мелодичен. Здесь можно встретить тончайшие оттенки и нюансы. Нет такого явления или процесса в природе, которое невозможно было бы описать нашим языком. Многочисленные эпитеты, метафоры, небывалые сравнения и многое другое – все это наши средства общения. Знание русского языка дает огромную власть над словом. С помощью слова можно сделать многое. И не только стать поэтом, или писателем, или даже философом, можно быть удачным бизнесменом, грамотным политиком, красноречивым оратором. Владение речевыми инструментами позволяет успешно проводить переговоры. Приятно слушать грамотно говорящего жителя России.

Большое значение имеет владение словом в такой широко известной профессии, как журналист. Ведь он влияет на формирование общественного мнения. И от того, насколько мы красиво и умело говорим, зависит, сможем ли мы заинтересовать аудиторию, сможем ли склонить ее, быть может, даже к своей точке зрения или заставить как-либо относиться к тому или иному явлению. То же можно сказать и о рекламе: преподнести искусно тот или иной товар или услугу – также великое мастерство. Грамотное владение языком необходимо и для того, чтобы быть верно понятым в той или иной ситуации.

А какое наслаждение доставляет даже простому обывателю знакомство с произведениями русской классической литературы! Какое богатство слова! Умелое владение языком – действительно великое мастерство. Русские классики способны достучаться до железных жилочек любой, даже самой черствой души. Читая и изучая язык, мы становимся значительно богаче. Наш ум постоянно подпитывается и развивается.

Уроки школьной программы не способны в значительной мере ознакомиться нас со всеми прелестями и нюансами языка. Они лишь вводят нас «в курс дела». Дальнейшее познание мы должны приобретать в самостоятельном порядке, если действительно хотим быть более эрудированными и подкованными в плане знакомства и познания языка.

Однако многие специалисты отмечают, что сегодняшнее время нельзя назвать временем расцвета нашего языка. К сожалению, многие из нас не заинтересованы в изучении родного языка в той мере, в которой этого бы хотелось. С этим нужно, конечно же, бороться, ведь «языковое незнание» в целом пагубно сказывается на развитии нашей культурной этики. Произведения многих современных авторов преследуют коммерческие цели, что влияет на качество выпускаемой ими продукции, делая ее способом

удовлетворения потребностей массового потребителя. Человек должен с раннего детства ценить, уважать и любить свой язык. Это залог нашего патриотизма, нашего развития. Это богатство и гордость нашего народа, развивающееся не один десяток лет.

ЛИТЕРАТУРНО-ДИАЛЕКТНАЯ ДИГЛОССИЯ КАК УСЛОВИЕ  
КОММУНИКАТИВНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ НА РУССКОМ СЕВЕРЕ

Вологодский государственный университет

**Черняева** Марина Ивановна (студент-магистр), e-mail: marinafil1992@yandex.ru

Проблема приобщения школьников и студентов к национальным традициям, культуре, литературе народностей, проживающих в различных регионах нашей страны, имеет особое значение в современных условиях формирования нравственных качеств личности. Региональный компонент в образовании помогает в какой-то мере эту проблему решить. Он отражает национальные и региональные особенности конкретного субъекта РФ. В настоящее время данному компоненту в образовании уделяется большое значение, так как остро стоит вопрос сохранения самобытности русского народа.

Учебники, реализующие федеральный компонент образования в области русского языка, не обеспечивают региональный компонент в преподавании, в результате чего на уроках практически не используется языковой материал, отражающий специфику того или иного региона России.

Территория Русского Севера, в том числе и Вологодская область, имеет ярко выраженные природные, национальные, культурно-исторические и языковые (диалектные) особенности. Поэтому вполне обосновано будет обращение к некоторым ее особенностям на уроках русского языка в школе.

Региональный компонент в преподавании русского языка можно реализовать как на уроке, так и во внеурочной деятельности. На уроках русского языка мы можем работать с записями народной речи и в процессе этого решить несколько задач. Во-первых, познакомить учащихся с историей и культурой родного края, а во-вторых, сделать это посредством лингвистического комментария фактов фонетики, лексики и грамматики, широко представленных в локальной речи, на первый взгляд, типичных для региона, но весьма значимых с позиций развития национального языка. При изучении речевой культуры Русского Севера это могут быть оканье или цоканье (*кол'ц'о'*), специфические формы инфинитива (*е'сти, пекчи'*), сохранение предикативной функции деепричастных форм (*я уше'дши*), лексические особенности и многое другое.

Какие записи народной речи могут быть использованы в дидактических целях? В-первую очередь, тематически понятные, интересные для учащихся в проблемно-тематическом и сюжетном отношении. Таковы, например, записанные нами тексты рецептов народной кухни, рассказы о традициях и обычаях русской деревни (свадьбы, праздники и др.), описания традиционных трудовых процессов (сенокос, уборка урожая и т.п.), воспоминания о жизни.

СТРАТЕГИИ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИНТЕРАКТИВНОЙ РЕКЛАМЕ

Южно-Уральский государственный университет (НИИ)

**Шарафутдинова** Азалия Жанахитдиновна (3 курс), e-mail: azal1995@mail.ru

Реклама стала неотъемлемой частью нашей жизни. Ее количество с каждым днем увеличивается, а форма и содержание становятся все более оригинальными. В настоящее время широкое распространение получила интерактивная реклама. Ее создатели стремятся не только продемонстрировать свою продукцию, но и вовлечь потенциального покупателя в процесс взаимодействия, чтобы тем самым сформировать в сознании людей положительное представление о бренде, компании, продукте.

Интерактивная реклама в большей степени воздействует на сознание реципиента. Она представлена в разных формах, среди которых наиболее популярны интерактивные стены и баннеры. Например, известны баннеры с рекламой колготок Bustop, на которых из-за колебаний воздуха, имитирующих ветер, становится видно оголенное женское тело. Реклама от Nikon на интерактивном экране начинает показывать, как толпа фотографов снимает проходящих мимо людей на фотоаппараты D700.

В Интернете наиболее популярными и продуктивными являются интерактивные видеоролики и рекламные сайты. Попадая на веб-страницы с рекламой такого вида, человек становится участником игры, вовлекается в определенный сюжет, превращается в героя показываемой истории. Потенциальной аудиторией, на которую рассчитана такая реклама, являются активные пользователи Интернета, «игровые» сайты и видеоролики похожи на так называемые «казуальные» игры (доступные и понятные для широкого круга пользователей ПК). В интерактивной рекламе такого типа видеосценарий зритель моделирует сам, например, в рекламе спасательных жилетов SORTIEENMER зритель включается в действие, пытаясь спасти героя, случайно выпавшего за борт. Прокручивая колесико мышки (эффект спасательного жилета), участник помогает утопающему продержаться на поверхности воды максимально долго. Особое место в рекламной индустрии занимают интерактивные сайты, поскольку они становятся

похожими на полноценную компьютерную игру. Яркий пример такого проекта – рекламный сайт мороженого Magnum. На локациях размещена реклама других товаров, и это воздействует на участвующих, потому что героиня, проходя по этим локациям, запускает какие-либо действия.

Но наибольшего внимания, по мнению редакции широко известного сайта AdMe.ru, заслуживает интерактивный проект, рекламирующий выставку работ Клода Моне. Он был запущен объединением музеев Франции в 2010 году и посвящен экспозиции работ известного художника. На сайте представлен уникальный эксперимент, совместивший классическую живопись с интерактивными технологиями. Получившаяся картинная галерея «оживает», становится чувствительной к ее «посетителям». «Играя» на этом сайте, человек, помимо возможности участвовать в раскрытии сюжета, получает эстетическое удовольствие от просмотра картин.

Особенностью этой рекламы является то, что она направлена, в первую очередь, не на потребление и использование, а на просвещение людей и привлечение внимания к искусству. На этом сайте можно не только манипулировать компьютерной мышью, но и издавать определенные звуки, дуть в микрофон. Даже изображение лица участника, транслируемое через веб-камеру, становится способом вовлечения в процесс виртуальной игры. На картине «Японский мостик» мост начинает раскачиваться, если водить курсором сверху вниз, на картине «Сорока» птица взлетает с забора, словно испугавшись звука хлопка, водяные лилии на одноименном полотне становятся видны, если разогнать «туман» с помощью курсора. Чтобы открыть некоторые картины, нужно «сыграть мелодию» комбинацией клавиш, опрокинуть чернильницу и т.д. «Экскурсия» по картинной галерее Моне имеет музыкальное сопровождение, что позволяет еще больше вовлечься в процесс созерцания и игры.

Примеров яркой и запоминающейся интерактивной рекламы в настоящее время много, но наиболее эффективной становятся те ее формы, в которых используются игровые элементы.

**Раздел 4.**  
**Тезисы докладов**  
**II Международной молодежной научно-практической конференции**  
**«Русская речемыслительная культура:**  
**проблемы эффективности коммуникации»**  
**(28 ноября 2016 г.)**

**Part 4.**  
**Abstracts of the Second international youth scientific conference**  
**“Russian speech and thinking culture: Problems of effective communication”**  
**(28 November 2016)**

**Восприятие концепта «время» в поликультурном коммуникативном пространстве**

Алиева Ирина Али-Омаровна

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (г. Астана, Казахстан),  
4 курс бакалавриата, направление «Филология: русский язык», <ollford@mail.ru>

Отношение ко времени у каждого народа свое, особенное. Данный параметр играет немаловажную роль в становлении коммуникативного общения. А.Я. Гуревич говорит: «Мало найдется других показателей культуры, которые в такой же степени характеризовали бы ее сущность, как понимание времени, в нем воплощается, с ним связано мироощущение эпохи, поведение людей, их сознание, ритм жизни, отношение к вещам» [Гуревич 1972].

В одних культурах время является одной из главных ценностей, большое значение придается пунктуальности; в других более важны человеческие отношения, лучше опоздать, чем не успеть поговорить с другом, которого встретил по пути на работу [Ларина 2013: 45]. В этой связи выделяют два вида культур по отношению ко времени: монохронные культуры (время строго регламентировано, деятельность человека расписана по четкому графику) и полихронные (человек может одновременно делать сразу несколько дел) [Ларина 2013: 46]. Синтезируя два понятия культур, можем вывести определение понятия «смешанной» культуры: когда мы находим признаки и монохронной, и полихронной культуры.

В статье мы попытаемся определить, к какой культуре можно отнести казахстанский менталитет. Под понятием «казахстанский менталитет» мы понимаем менталитет гражданского единения казахстанцев.

Для определения отношения ко времени мы провели социолингвистический опрос. Всего в опросе принял участие 41 человек: 61 % – казахи, 29 % – русские, 10 % – немцы, татары, украинцы и др. Респондентам было предложено ответить на следующие вопросы: 1. Имеете ли Вы привычку опаздывать? 2. Умеете ли Вы планировать свой день и четко следовать заданному распорядку?

В начале исследования мы предположили, что в Казахстане превалирует именно «смешанный» тип культуры в связи с тем, что в нашей стране проживает много этносов. Помимо факта этнической поликультурности казахстанцев, стоит отметить взаимовлияние их языков и культур.

Предложенные респондентам вопросы помогли нам скорее выявить общее и особенное в понимании времени, а также вывести определенную временную модель в коммуникативной среде.

Вопросы о привычке опаздывать и об умении планировать свой день носят конкретный характер. Они предполагают факт самоопределения себя как личности, владеющей своим временем, и, в противоположность, – личности непунктуальной, иначе – не наблюдающей часов.

Проанализировав ответы на первый вопрос, отмечаем, что из 25 респондентов-казахов на первый вопрос ответило отрицательно 40 %, положительно – 20 %, остальные дали пространные ответы, такие как «редко» – 4 %, «иногда» – 16 %, «чаще опаздываю» – 4 %, «всегда» – 4 %, «в зависимости от ситуации» – 4 %, «могу специально опоздать» – 4 %, и самый интересный ответ дал один респондент, наиболее откровенный и самокритичный, – «это в крови казахов – опаздывать».

Ответы русских, проживающих в Казахстане, в некоторых аспектах отличаются. Владелицами своим временем посчитали себя 58 % опрошенных, ответили «иногда» – 18 %, «когда как» – 8 %, «в зависимости от важности события и внешних условий» – 8 % и «да, закономерно» – 8 %. Исходя из анализа данных ответов на поставленный вопрос, отмечаем, что четкой картины полихронности или монохронности мы не наблюдаем.

Проанализируем ответы других этносов. Большинство из них дали ответ «нет», т.е. не имеют привычки опаздывать, и только один респондент ответил: «Не всегда опаздываю».

Итак, из общего числа опрошенных «нет» дали ответ 49 %, «иногда, нечасто, когда как» – 21 %, «в зависимости...» – 7 %, «чаще опаздываю» – 2 %, «да, закономерно» – 17 %. Налицо преобладание монохронной культуры среди казахстанцев, хоть и не обходящейся без примеси полихронной.

Чтобы вывести точный результат, обратимся к анализу ответов на второй вопрос об умении планировать свой день. Планирование предполагает разработку планов социального, экономического характера для достижения какой-либо конечной цели. Необходимым элементом планирования, без сомнения, является время.

Результаты анализа ответов на второй вопрос способствовали доказательству нашей гипотезы о смешанном типе культуры по отношению ко времени. Приведем данные. Среди казахов 20 % ответило положительно, «когда как» – 56 %, нет – 16 %, «планирую в общих чертах» – 4 % и «старюсь» – 4 %. Русские давали такие ответы: «когда как» – 75 %, «нет» – 17 %, «умею, но люблю действовать спонтанно» – 8 %. Третья группа, включающая в себя несколько национальностей, дала следующие ответы: «да» – 25 %, «когда как» – 75 %.

Анализируя полученные ответы, мы заметили, что 70–75 % (в среднем – 73 %) опрошенных говорят о том, что им не всегда удается предугадать ход своих действий наперед, т.е. они не исключают влияния на них внешних факторов, зависимости от событий, от других людей. Ответы типа «когда как», «умею, но люблю действовать спонтанно», «планирую в общих чертах» занимают срединное, промежуточное положение. Кроме того, нельзя не заметить, что респонденты при ответе о планировании дня выражают большее сомнение, нежели при ответе об опоздании и пунктуальности. Именно здесь проявляется большее влияние полихронной культуры на казахстанцев.

Таким образом, мы можем предположить, что казахстанское общество носит характер «смешанного» типа временного отношения, абсолютно не похожего ни на моно-, ни на полихронную модель культуры: одни и те же респонденты, например, давали ответ об умении планировать свой день неопределенным «когда как» и в то же время говорили о своей пунктуальности. Так, культурные ценности абсолютно разных народов и этносов, проживающих на территории Казахстана, оказывают огромное влияние на ментальное восприятие индивидом категории времени, что видно и на лингвистическом, и на коммуникативном уровнях: категории уверенности и сомнения в области планирования и распределения времени имеют как общие, так и особенные черты.

#### Библиография

Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры // Электронный ресурс [Режим доступа]: <http://7lafa.com/book.php?id=162602&page=27>.

Ларина Т.В. Англичане и русские: Язык, культура, коммуникация. – М.: Языки славянских культур, 2013. – 260 с.

#### Коммуникативный потенциал паремий с компонентом «лошадь»

Бисимбаева Гаухар Танатовна

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (г. Астана, Казахстан),  
4 курс бакалавриата, специальность «Русский язык и литература», <gauchar\_96@mail.ru>

Настоящая работа посвящена исследованию коммуникативного потенциала концепта «лошадь» в сознании русскоязычных казахстанцев вне зависимости от их национальной принадлежности. Нам особо интересны исследования такого рода в связи с формирующейся казахстанской моделью русского языка.

В целях рассмотрения фоновых представлений, связанных с концептом «лошадь», мы провели лингвистический эксперимент. Респондентам было предложено написать ассоциации, связанные со словом *лошадь*, привести пословицы и поговорки, вспомнить художественные произведения, в которых встречается данное животное, а также описать качества, предметы или явления, символом которых является лошадь.

Анкетирование проводилось анонимно, для анализа необходимы были следующие критерии: родной язык, национальность, возраст, место проживания (город, село), образование. Приведем статистические данные: в опросе участвовал 71 респондент, возрастная категория от 11 до 54 лет, большинство составили студенты в возрасте от 17 до 20 лет (67,6 %). По национальному составу: казахи – 67,6 %, русские – 21,1 %, представители других этносов (немцы, поляки, азербайджанцы, белорусы) – 11,3%. Уровень образования у анкетированных также был разным: начальное – 1,3 %, среднее специальное – 14,1 %, неполное высшее (студенты) – 67,6 %, высшее – 17 %.

Все респонденты владеют русским языком. Подчеркнем, что концепт, помимо своего лексического значения, содержит в себе еще и дополнительное значение (как денотативное, так и коннотативное), сформированное в процессе жизнедеятельности той или иной нации и зависимое от географических, социокультурных и исторических факторов. Особенно ярко они проявляются в полиэтничной среде. Совместное проживание двух и более народов на одной территории в течение длительного периода приводит к формированию у людей общих ценностей (ранее нехарактерных для того или иного народа) и особой речемыслительной культуры. В силу исторических обстоятельств на территории современного

Казахстана сформировалось многонациональное общество. На наш взгляд, весьма важно выявить специфические и общие ценности, которыми обладает представитель определенной национальности в поликультурной среде.

Паремия – это краткое изречение. Как правило, мы, употребляя паремии в повседневной жизни, не задумываемся об их происхождении, первоисточниках. Все это связано с тем, что в нашем сознании имеется сформированное значение данного высказывания, и мы произвольно используем его, чтобы придать собственной речи выразительность, проявить свое остроумие.

В анкете респондентам было предложено привести известные пословицы и поговорки, связанные с лошадью или конем. Сразу стоит отметить, что с этим заданием справились далеко не все анкетированные. 14 из 71 – не смогли вспомнить ни одну пословицу (19,7 %). Для большинства опрошенных это не составило большого труда. Всего было приведено 45 разных пословиц, к ним относятся: «Дареному коню в зубы не смотрят» – 24, «Баба с возу – кобыле легче» – 4, «Каков всадник, такова и лошадь» – 3, «Без осанки и конь – корова» – 2, «Конь тощий, хозяин скупой» – 2, «Не гони коня кнутом, а гони его овсом» – 2, «Пеший конному не товарищ» – 2, «Ржет как лошадь» – 2.

Остановимся на анализе наиболее интересных и частотных пословиц. Исследование показало, что большинство респондентов привели пословицу «Дареному коню в зубы не смотрят» (33,8 %). Стоит отметить, что некоторые респонденты приводили данную пословицу в трансформированном виде: «Дарованному коню в зубы не смотрят», «Дареному коню в зубы не заглядывают». Значение данной пословицы известно представителям разных этносов: казахам, русским, украинцам и немцам. Это не случайно, так как она имеет эквиваленты в других языках. На казахском языке звучит так: *сыйға берілген аттың тісін қарамас болар*, на немецком: *geschenktem Gaul sieht man nicht ins Maul*, на украинском: *дарованому коневі в зуби не заглядають*. И значение данной пословицы одинаково для всех: будь благодарным за любой подарок. Происхождение ее очень интересно: основным критерием определения возраста лошади были зубы. Так в древности определяли возраст коня, тем самым оценивали его. Таким образом, актуальность данной пословицы не снизилась ни у одного народа, поскольку лошадь играет важную роль в его жизни.

Вторая по частотности пословица, приведенная респондентами, следующая: «Баба с возу – кобыле легче» (5,6 %). В словаре пословиц и поговорок приводится такое толкование: «Если кто-л. уйдет (или откажется от чего-л.), то оставшимся от этого будет только лучше. Говорится тогда, когда кто-л. уходит или хочет уйти (или отказывается от чего-л.)» [Словарь пословиц и поговорок. Электронный ресурс]. Интересен тот факт, что данную пословицу отметили в большей степени казахи (1,42 %), хотя она не имеет аналога в казахском языке. Эта пословица является исконно русской, и ее в равной степени привели представители как русской, так и польской национальности (0,71 %). Важно отметить, что в польском языке мы находим идентичный аналог: *baba z wożu – koniom lej*. Как видим, эта пословица укрепилась в сознании представителей разных национальностей, проживающих на одной территории в течение длительного времени, несмотря на то что не во всех языках есть тождественные выражения.

Среди других частотных единиц можно отметить следующую: «Каков всадник, такова и лошадь», ее указали 4,2 % респондентов. Данная пословица имеет синонимы, некоторые из них были приведены участниками эксперимента: «У хорошего хозяина нет плохой лошади» (0,71 %) или «Конь тощий, хозяин скупой» (1,42 %). В несколько ином виде она встречается у казахов: *ат иесіне тартады, ат шаппайды, бап шабады*, что в переводе на русский означает: *конь походит на своего хозяина, скачет не конь, а хороший уход за ним*. Однако казахи предпочитают употреблять в речи вариант на русском языке (1,42 %). Действительно, взаимоотношения коня и его хозяина уделяется большое внимание. Это связано с использованием лошади в быту. Она применялась как в хозяйстве, так и для передвижения на дальние расстояния.

Таким образом, тенденция употребления паремий с компонентом «лошадь» связана с важностью данного животного в жизни разных народов. Мы отметили процесс взаимовлияния культур в многонациональной среде Казахстана, что позволяет говорить о формировании особой речемыслительной культуре казахстанцев. Несколько приведенных нами примеров показали, что казахстанцы активно используют в своей речи пословицы и поговорки, связанные с концептом «лошадь».

#### Библиография

Словарь пословиц и поговорок. Толкование старинных русских пословиц и поговорок. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovarick.ru/13/>.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://polbu.ru/terminasova\\_language](http://polbu.ru/terminasova_language).

**Комментирование соревнований по биатлону:  
средства коммуникации комментатора и зрителя  
Бородина Ольга Александровна**

Московский педагогический государственный университет (г. Москва),  
1 курс магистратуры, направление «Международная мультимедийная журналистика»,  
<lyole4ka1994@mail.ru>

Любую журналистскую деятельность можно рассматривать как конкретное проявление речевого общения между говорящим и слушающим. Спортивное комментирование является частью дискурса СМИ и представляет собой коммуникативный процесс, происходящий между комментатором и зрителями в медийном пространстве [Занозина 2014]. В основе спортивного комментария лежит спортивное соревнование. Чаще всего такой комментарий состоит из анализа событий, происходящих на экране, установления причинно-следственных связей между фактами, прогнозирования последствий и какой-либо дополнительной информации [Романова 2014].

В целях достижения эффективной коммуникации со зрителем спортивный комментатор использует в своей речи широкую палитру выразительных средств языка: сравнения, эпитеты, метафоры, фразеологизмы, окказионализмы, заимствования из иностранных языков, приемы диалогизации речи, профессионализмы, иронию, риторические вопросы и восклицания, цитирование, отсылки и аллюзии к литературным и музыкальным произведениям.

Особенность спортивного комментирования заключается в том, что событие всегда известно заранее, и автор имеет возможность собрать необходимый материал, однако большая часть репортажа импровизирована. Соответственно, спортивный комментатор лишен возможности использовать заранее продуманные и тщательно отобранные изобразительно-выразительные средства языкового воздействия.

Специфика спортивного комментария напрямую зависит от вида спорта, который комментируется. Так, в биатлоне самыми напряженными моментами являются огневые рубежи и финиш гонки, поэтому в эти периоды комментирование обычно наиболее экспрессивно.

Голосом российского биатлона по праву считают Дмитрия Губерниева – известного телеведущего и спортивного комментатора. Его репортажи отличаются особой эмоциональностью и оригинальностью. Обязательным элементом в речи биатлонного комментатора является терминология и устоявшиеся в этом виде спорта обороты: «застрелиться» (допустить большое количество промахов), «схватить штрафной круг», «отработать стойку» (завершить стрельбу из положения стоя), «первый огневой» (о первом этапе стрельбы).

С целью установления доверительных и уважительных отношений со зрителем Дмитрий Губерниев, как и любой комментатор, использует обращение: «Вот это старт, уважаемые друзья!» Для поддержания позитивного процесса общения в ходе трансляции он применяет вопросно-ответную форму: «Итак, кто у нас неудачники? После первой стрельбы сборная команда Японии из восьми патронов вообще ни разу не попала». Такая форма речевой коммуникации заставляет зрителя задаваться тем же вопросом и пытаться найти ответ на него вместе с комментатором или даже быстрее него. Кроме того, в комментариях часто присутствует местоимение «мы», которое выполняет интегративную функцию и помогает добиться коммуникативного равенства комментатора и зрителя.

Активно используются в современном спортивном дискурсе СМИ перифрастические единицы, которые являются богатым резервом синонимических средств языка, позволяют комментатору избежать повторений. По мнению Л.В. Щербы, в перифразах выделяется какой-то один признак, что дает возможность говорящему поместить в фокус изображения именно те черты, которые он хочет выдвинуть на передний план. Например, говоря о норвежском спортсмене Уле-Айнере Бьорндалене: «С ходу кривопалочника не возьмешь!», Губерниев делает акцент на том, что Уле-Айнер использует изогнутые палки, в то время как большинство биатлонистов пользуются стандартными прямыми.

Большое количество эпитетов, сравнений и метафор в речи комментатора передают зрителям его движение мысли, ощущения и эмоции:

- «И снова туман, и снова туман *киселеобразный* здесь, в Оберхофе»;
- «Но несмотря на то, что Бьорндален *самый ветеранистый из ветеранов*, это очень опасный соперник»;
- «Шипулин третью эстафету подряд на последнем этапе проводит, *как настоящий биатлонный Зевс-громовержец!*»;
- «...Но *как настоящий ледокол* выглядел *крупнокалиберный* Ветле Шостад Кристиансен»;
- «А вот молодой француз, *как бычок на альпийском заливно...*»;
- «Сами идут, сами навязывают волю соперникам, сами *накручивают узелки биатлонного счастья*.

Но, для того чтобы их затянуть окончательно, в том числе на коже соперника, так скажем, нужно, прежде всего, отработать рубежи».

Комментаторская речь Дмитрия Губерниева наполнена цитатами из литературных и музыкальных произведений или отсылками к ним:

- «Вот уж воистину слышно было, что он [француз] ликовал, потому что отыграл девять секунд» – отсылка на стихотворение М.Ю. Лермонтова «Бородино»;
- «А вокруг красота – не видать ни черта. Цой жив» – отсылка на песню Цоя «Печаль»;
- Но мы понимаем, как в знаменитом мультфильме про третью планету, – «держаться нету больше сил» – цитата из мультфильма «Тайна третьей планеты»;
- «Касперович слева, Барнашов справа, Марк Кирхнер... Ба! Знакомые все лица» – цитата из комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» (слова Фамусова).

И конечно же, ни один репортаж Дмитрия Губерниева не обходится без шуток. «Спасибо Илье Трифанову, нашему талантливому корреспонденту, который сегодня побежит пятый этап в этой эстафете» (всего в эстафете 4 этапа).

Таким образом, одной из характеристик спортивного комментария является слияние норм литературного языка и разговорной речи. Причиной использования разнообразных изобразительно-выразительных средств языка в спортивном комментарии является то, что комментатор – виртуальный собеседник – решает с ее помощью прагматическую задачу: налаживание диалога со зрителем. Успешное разрешение этой ситуации возможно лишь при коммуникативном равенстве комментатора и зрителя (адресанта и адресата).

### Библиография

Занозина В.В. Спортивный комментарий как элемент акта коммуникации // Rhema. Рема. – № 3, 2014.

Романова Д.А. Специфика спортивного комментария олимпийских видов спорта на ТВ // Журналистский ежегодник. – № 3, 2014.

### Модели речевого этикета в русском и корейском языках

#### Го Чжэсон

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (г. Красноярск) /

Католический университет г. Дэгю (Южная Корея),

3 курс бакалавриата, направление «Русский язык как иностранный», <kojs1011@naver.com>

Речевой этикет – важная часть общечеловеческой культуры, нравственности, морали, выработанная под влиянием социально-исторических факторов тем или иным народом в соответствии с его представлениями о нормах взаимодействия в обществе. Знание речевого этикета страны изучаемого языка не только расширяет кругозор, но и помогает избежать неприятных казусов в повседневной жизни, а иногда и взаимного непонимания.

Цель данной работы – сопоставить речевые этикетные модели в русском и корейском языках, выявить сходства и различия в употреблении этикетных формул в заданных речевых ситуациях.

Корейский речевой этикет требует проявления уважения при разговоре с людьми, старшими по возрасту или занимающими более высокое социальное положение. Черты конфуцианской этики и традиций проявляются в Корее в поведении собеседников, в их специфических жестах, поклонах, особых манерах приветствия, а также в письменных и устных формах выражения вежливости, учтивости и почтения. Для каждого корейца большое значение имеет его репутация, его «лицо». Термин «лицо» означает достоинство и престиж корейца. «Потеря лица» трактуется как обвинение в чем-то недостойном. «Лицо» является постоянным фактором, регулирующим поведение корейцев в процессе общения. «Потерять лицо» кореец может, нарушив, например, нормативные стереотипы поведения между родителями и детьми, старшими и младшими, мужем и женой, а также между друзьями.

Весьма своеобразными являются формы и способы общения корейцев с другими людьми. При встрече кореец обязан показать и выразить свое глубокое уважение. При этом он должен подчеркнуть, что считает своего собеседника развитым и образованным человеком, даже в том случае, если оба прекрасно понимают, что это не соответствует действительности. В общении отдается предпочтение внешним проявлениям учтивости, обходительности, почтения, и почти не обращается внимания на чувства, эмоции и внутреннее состояние человека. Поэтому в корейском сознании укрепилось представление о том, что в общении значимым является не то, что ты думаешь, а то, что предписано традицией, церемонией.

Во время общения с незнакомыми людьми корейцы также ведут себя специфически. Они стремятся использовать с женщиной минимум мимики и жестуляции. Кореец сохраняет неподвижным положение тела и выражение лица, сидит прямо, выгнув спину, а его голос приближен к шепоту. Очень громкий разговор считается для корейца неприемлемым. В процессе беседы лицо корейца остается беспристрастным или выражает елейность. Признательность для корейца – форма проявления вежливости. В процессе общения корейцы избегают смотреть прямо на собеседника, поэтому что, по их представлениям, так делают враги.

В России в официальной обстановке к более старшим по возрасту обращаются на «вы» и по имени-отчеству. Называть человека по фамилии считается невежливым. Распространены обращения к пожилым

людям: «дедушка», «бабушка». К молодым обращаются: «молодой человек», «девушка». В последние годы, по нашим наблюдениям, все чаще можно услышать старые русские обращения, такие как «господин», «госпожа», после которых обязательно идет фамилия: например, «господин Иванов». Они постепенно входят в общение, обычно в официальной обстановке. И наоборот, ранее очень популярное обращение «товарищ» постепенно уходит из обихода и крайне редко используется в официальной речи. Конструкция «мистер», «миссис», «профессор» + *фамилия* говорится преимущественно при обращении к иностранцам.

В Корее при обращении к хорошо знакомым людям используются слова, обозначающие родственные связи (старший брат – hyong, орра; старшая сестра – nupa, оппи), причем в зависимости от того, кто обращается (мужчина или женщина), употребляется разная лексика. Эти же слова могут произноситься при рассказе о третьем лице, чем и объясняется тот факт, что, имея в виду своего друга или знакомого, студенты иногда говорят по-русски: брат, сестра. Распространено обращение «дядюшка» (ajossi) при обращении к незнакомому немолодому мужчине и «тетушка» (ajumoni) – для женщины. Очень часто обращаются по должности и по положению: президент компании, директор, профессор, менеджер – иногда с вынесением фамилии вперед (Kim kyosunim – профессор Ким). Неудивительно, что многие корейские студенты, не зная правильной формы, обращаются на занятия к русскому преподавателю *профессор Николаева, профессор Ирина, преподаватель*.

Самым распространенным вежливым обращением к человеку в Корее остается «сонсэн-ним», то есть «учитель». Слово это было заимствовано из Китая (там оно сейчас произносится как «сяньшэн»), используется оно и в Японии в форме «сэнсэй». Однако так обратиться можно не к любому, а только к тому, кто или старше, или имеет должность, образование – например, к чиновнику, к преподавателю, к политическому деятелю. Если говорить о речевых ситуациях приветствия, прощания, благодарности, извинения, согласия, отказа, то во многих случаях этикетные модели в русском и корейском языках совпадают: приветствие – Здравствуй! / 안녕하세요; прощание – До свидания! / 안녕히(가)세요, 계세요; Пока! / 안녕; извинение – Извини! / 미안합니다; Прости! / 용서해주세요 и др.

Сопоставив речевые этикетные формулы в русском и корейском языках, можно заключить, что в основных речевых ситуациях они совпадают. Различия возникают лишь в прощании, где респонденты корейской нации оформляют ее в зависимости от того, какую роль выполняет говорящий (уходящий говорит «анненхи кесе», остающийся – «анненхи кесе»), и при выражении отказа (в официальной речи обычно не используется категоричное «нет», предпочтение отдается более сдержанным и мягким формулам, таким как «я не согласен», «мне кажется, что вы неправы», «предлагаю поступить так» и др.).

Таким образом, знание правил и форм речевого этикета разных народов помогает узнать не только язык, но и культурные традиции, что, в свою очередь, способствует межкультурной коммуникации.

### **Языковые особенности новостного текста в зависимости от канала распространения**

**Губская** Елизавета Игоревна

Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С.П. Королева (г. Самара),

4 курс бакалавриата, направление «Издательское дело и книгораспространение»,

<gubskayae@inbox.ru>

Колоссальное влияние на человека и его восприятие окружающей действительности в современном мире оказывает медиаиндустрия. СМИ не только создают образы и мифы, но и закрепляют их в сознании аудитории определенными информационными сообщениями, теми или иными способами подачи материала, навязыванием стереотипов и т.д. Такие процессы, как демократизация языка, установление плюрализма в выборе формы существования массовых коммуникаций порождает самые разнообразные источники СМИ: от официальной правительственной периодики до новостных интернет-порталов и публичных страниц в социальных сетях.

Наши представления об окружающей действительности во многом обусловлены теми образами и интерпретациями, которые ежедневно воспроизводятся массмедиа. Иначе говоря, СМИ выстраивают внешне хаотический поток сообщений таким образом, чтобы создать у читателя желаемый образ реальности, выполняя «функцию интерпретации действительности» [Цыбикова, 2013: 90]. В зависимости от канала распространения новостей стиль повествования, эмоциональная оценка автора, использование лексических средств выразительности будут отличаться, а значит, повседневное представление читателя об окружающей действительности и его оценка происходящего будет формироваться по-разному.

Практическим материалом для исследования послужили статьи, отражавшие реакцию на одни и те же события, происходящие в обществе, но опубликованные в различных по статусу новостных источниках: в официальном печатном издании Правительства РФ «Российская газета», в общественно-политических газетах «Московский комсомолец», «Комсомольская правда» и на новостных публичных страницах социальной сети «ВКонтакте».

Особой спецификой в публицистических текстах обладают такие речевые образования, как заголовки и подзаголовки, так как они занимают сильную акцентированную позицию и, в первую

очередь, читатель обращает внимание именно на них. В зависимости от новостного источника можно проследить, как применяется в заголовках прием гиперболизации, используются более острые, эмоциональные выражения: «Выставка Серова побила рекорд посещаемости в России» («РГ»), «Страсти по художнику Серову, или 5 часов в очереди на морозе за прекрасным и немного чая» («КП»), «Серов повернулся ко мне задом: два часа в очереди на морозе не приблизили к прекрасному» (РИАМО «ВКонтакте»).

Если на новостных страницах социальных сетей и массовых изданий мы обнаруживаем такой прием, как гиперболизация, то в официальной периодике, наоборот, зачастую стараются прибегнуть к эвфемизмам. Таким образом, происходит замена одних слов другими с целью закамуфлировать существо дела, завуалировать нежелательный смысл слов. За нейтральным словосочетанием скрывается прямое значение, часто нежелательное по политическим или морально-нравственным, этическим соображениям [Валгина, 2001]: «урегулирование кризиса в Сирии», «сирийский вопрос», «сирийский конфликт» вместо «война в Сирии» («РГ») – «в сирийских развалинах развернулась снайперская война» («МК»), «Случай избияния мужчины неславянской внешности в электричке» («РГ») – «В подмосковную электричку вбежали 15 молодых мужчин — в масках, с битами. Они избияли пассажира, чья морда явно не была славянской. Потом (в милиции) выяснилось, что парень — азербайджанец» («МК»).

В условиях конкурентной борьбы в информационном пространстве с целью привлечения дополнительной аудитории язык публицистических текстов зачастую стремятся максимально упростить, сделать более понятным для читателя с помощью использования разговорной лексики. Количество таких вкраплений из разговорной речи также зависит от статуса новостного источника: если в «Российской газете» нечасто можно обнаружить разговорную лексику, то на страницах массовых газет и социальных сетей, как правило, делают упор на подобные языковые средства: «25 октября полностью прервется авиасообщение между двумя странами: Украина «заткнула последнюю дырку» – теперь и чудом не попавшая под укро-авиа-санкции российская компания Utair лишилась права летать в Киев и Львов...» («МК») – «Правительство Украины ввело запрет на транзитные полеты всех без исключения российских авиакомпаний в украинском авиационном пространстве» («РГ»). Также можно отметить различную степень использования сниженной лексики: в массовой и «бульварной» прессе, а также в соцсетях отмечается более активное ее употребление.

Еще одним отличием языка более статусных источников новостей от массовых газет и страниц соцсетей является наличие ярко выраженной авторской оценки. В таком случае показ событий дается через призму личности автора, через его опыт, мировоззрение, через его подход к фактам и событиям в зависимости от того, какие он выбирает «ярлыки». Такой способ преподнесения информации способствует созданию заранее определенного, чаще всего негативного, отношения читателя к новости.

В ходе анализа были выявлены следующие особенности текстов, обусловленные статусом новостного источника: качественные издания обладают не только такими признаками, как достоверность информации и ссылки на авторитетные мнения, их также отличает более сдержанный стиль, употребление нейтральных лексических средств и стилистических приемов, в то время как массовые газеты избилуют броскими заголовками, хлесткими оценками, сочетаниями резко контрастных элементов с другими приемами экспрессии, помогающими привлечь дополнительную читательскую аудиторию, а новости на страницах в социальных сетях нередко пестрят сниженной лексикой и отличаются отсутствием какой-либо цензуры.

#### Библиография

Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: учеб. пос. – М.: Логос, 2001. – 304 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook050/01/part-009.htm/> (дата обращения: 16.01.2016)

Цыбикова Н.С. Медиация в тексте интернет-новостей // Язык и культура, 2013. № 2 (22). – С. 90.

#### Коммуникативные и культурологические проблемы смешанных браков (на примере русско-китайских браков)

Дуань Сяоли

Красноярский государственный педагогический университете им. В.П. Астафьева (г. Красноярск)  
2 курс бакалавриата, направление «Лингвистика», <1490138618@qq.com>

В последнее время довольно много браков заключается между русскими и китайцами.

Это связано с тем, что отношения между Россией и Китаем становятся все более тесными и дружественными. Самым распространенным типом является брак, в котором китайский мужчина женится на русской женщине. Конечно, слово *брак* пока не актуально для нас, студентов, но, по-моему, это явление, которое дает нам возможность узнать об отношении к браку, к окружающим людям, а также о традициях и методе решения проблем разных стран и наций. Я не буду приводить статистику таких браков, только расскажу об их состоянии.

Существует немало причин возникновения смешанных браков. Во-первых, конечно, любовь. Когда молодая девушка и молодой человек встречаются и влюбляются друг в друга, естественно, они хотят вступить в брак, независимо от стран, от национальности и других причин. Во-вторых, в России, как и в некоторых других странах мира, мужского населения меньше, чем женского, а в Китае – наоборот. В-третьих, в Китае реализуется политика «одна семья – один ребенок», которая лишает многие семьи возможности иметь несколько детей. Эта политика не распространяется на смешанные браки. Еще многие считают, что русские девушки выходят замуж за китайцев из-за денег или из-за желания переехать в Китай. И одновременно китайские мужчины рассматривают такой брак как возможность изменения гражданства. Несомненно, подобные ситуации действительно существуют, и трудно определить со стороны, это хорошо или нет. Остается еще одна историческая причина. У России и Китая богатая история культурного обмена. В последнем периоде династии Цзин – с 1921 по 1949 год – такой брак уже существовал. Цзян Цзин Ко – старший сын Цзян Цзе Ши, президента Китая, – был женат на русской девушке. Отец и сын играли главную роль в китайской истории. Однако жена Цзян Цзин Ко – обычная русская девушка, которая родилась в России, в Екатеринбурге. Ее звали Фаина Ипатьевна Вахрева, а после замужества было дано китайское имя Цзян Фань Лян. Они познакомились в 1932 году на заводе, который находится недалеко от Урала. С первого взгляда Цзян Цзин Ко полюбил Фаину. Фаина с детства была сиротой, никто не заботился о ней, поэтому Цзян Цзин Ко окружил ее заботой и вниманием не только в работе, но и в жизни. Через два года они поженились. С тех пор они шли рука об руку через всю жизнь. Все люди восхищались ими. Они для китайского народа как живая легенда, как символ настоящей любви. И сейчас нередки случаи, когда русские и китайцы находят друг в друге родственные души.

Конечно, если это брак, заключенный между людьми из двух стран, между ними обязательно существуют культурные различия и проблемы, которых не избежать. Одно из самых кардинальных противоречий – то, как нужно себя вести в конфликтных ситуациях. В России принято выяснять отношения, открыто высказать претензии, а в Китае принято сохранять лицо, скрывать эмоции. Еще для китайцев самый дорогой человек – это мать, мужчина будет всегда на стороне матери, что русским женщинам трудно принять.

Язык – самая большая сложность, полностью преодолеть языковой барьер не получается даже через годы долгой совместной жизни. Кроме того, есть другие культурные различия: на каком языке говорить дома, какую национальную кухню выбрать и т.д. Отношения с родственниками в семье, то есть с родителями мужа и жены, часто вызывают проблемы. Это непросто налаживать даже в обычных браках, а в межнациональных все более усложняется. Еще очень важная проблема – образование детей.

Несмотря на то что так много проблем, тенденция смешанных браков движется к лучшему. В бурно развивающемся Китае у молодой семьи больше возможностей, а культурные различия помогает стирать глобализация. Тем более, что единственное необходимое условие подобного выбора – это любовь.

Для нас, студентов, это интересное явление современной жизни, которое мы можем наблюдать. Это показывает, что в русско-китайских отношениях есть много положительного. Мы должны стараться учиться, узнавать культуру друг друга, вносить вклад в более тесные дружеские отношения и коммуникацию между нашими странами.

### **Отражение идей патриотизма в России и Китае: сравнительный аспект**

**Жун Кунь**

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (г. Красноярск),  
2 курс бакалавриата, направление «Лингвистика», <1529812805@qq.com>

Патриотизм – это одна из базовых составляющих национального характера народа, выражающаяся в чувствах любви, гордости и преданности своему отечеству, его истории, культуре, традициям и быту, в чувстве нравственного долга перед своим народом. Но понимание патриотизма в России и Китае несколько отличается. В России патриотизм является силой, которая объединяет всех россиян, он тесно связан с военной историей. В Китае патриотизм отражается в идее сохранения целостности государства и для большинства китайцев является любовью к китайскому социализму. Такое понимание патриотизма ярко проявилось в праздновании 70-летия Великой Победы в обеих странах.

9 мая 2015 года в Москве в своей торжественной речи президент Владимир Путин обратился к ветеранам и ко всем гражданам России, подчеркнув важность сохранения памяти о Великой Отечественной войне и ее участниках, заявил о необходимости выработки внеблоковой системы безопасности для государств. А 3 сентября 2015 года в Китае отпраздновали День Победы над японскими захватчиками. Председатель КНР Си Цзиньпин отметил значимость этой даты и подчеркнул роль китайского народа во Второй мировой войне. Он тоже отметил, что нужно помнить историю, не допускать ее повторения, ценить и беречь наш мир. Таким образом, руководители обеих стран указали на то, что война – это урок для народов, который помогает лучше понять, как дорог мир.

Во время празднования Дня Победы в России и в Китае проходили различные мероприятия.

В 2015 году администрации городов России организовали проведение различных мероприятий для ветеранов Великой Отечественной войны, а также лиц, приравненных к ним, провели конкурсы рисунков «День Победы», беседы и тематические уроки для учащихся, чтобы вызвать у детей чувство гордости за свою страну, воспитать интерес к ее героическому прошлому.

Также 13 декабря 2015 года в китайском городе Нанкин состоялась гражданская панихида по жертвам нанкинской массовой резни 1937 года. Во многих вузах и школах были организованы конкурсы на тему Дня Победы над японскими захватчиками, чтобы воспитывать студентов и школьников в духе патриотизма, коллективизма, социалистической идеологии и морали.

Хотя форма парадов обеих стран немного разная, значимость почти одинакова. Парад Победы проводится для того, чтобы укреплять национальную уверенность своего народа, напоминать людям о жертвах предшественников, чтобы восхищаться поступками и душевными силами не только наших предков, но и современной армии, воспитывать в детях чувства патриотизма, гордости за свою Родину, необходимости дорожить сегодняшним миром. День Победы – не просто праздник, а великий день, почитаемый не только в России и в Китае, но и во многих других пострадавших от захватчиков странах мира. Помнить историю, чтить память о павших героях, беречь мир и открывать будущее – это не только проявление уважения к исторической правде, к памяти павших, но и поддержание мира, созидание мирного и прекрасного будущего. Мир – в наших руках!

### **Информационная война: как текст управляет нами**

**Каретина Александра Игоревна**

Московский педагогический государственный университет (г. Москва),

1 курс магистратуры, направление «Актуальная журналистика», <leksie\_95@mail.ru>

Информационная война – понятие одновременно интригующее и пугающее. В современном мире изучению этого термина посвящено немало научных и публицистических трудов. Пока одни исследователи называют информационные войны новым, более суровым витком холодной войны, другие склоняются к тому, что это лишь гонка за прибылью разных средств массовой информации. Однако бесспорным остается факт существования этих войн вокруг нас.

Что же такое информационная война? Большинство современных исследователей выводят следующее определение: информационная война – это процесс противоборства человеческих общностей, направленный на достижение политических, экономических, военных или иных целей стратегического уровня путем воздействия на гражданское население, власти и (или) вооруженные силы противостоящей стороны посредством распространения специально отобранной и подготовленной информации, информационных материалов, и противодействия таким воздействиям на собственную сторону [Манойло и др. 2003]. Информация – главное оружие такой войны, а главное ее орудие – журналистика.

Современные реалии все больше способствуют разжиганию информационных войн: олимпийский и параолимпийский скандалы, Евровидение, внутренняя и внешняя политика нашей страны, президентские выборы в США и многое другое. Актуальную информацию о ситуации в мире мы с вами черпаем из СМИ и Интернета. Между тем, если мы обратимся, например, к англоязычным источникам, окажется, что материалы, публикуемые там, за рубежом, существенно отличаются от того, что знаем мы; при этом факты остаются неизменными. Такая диверсия – самый простой и быстрый способ вызвать неуважение, презрение и даже ненависть к другой стране. Кроме того, так можно создать ненависть и внутри государства к отдельной группе населения. Даже вечное соперничество «физиков и лириков» можно назвать информационной войной, хоть и куда более безвредной.

Информационная война – это война новой эры, война киберпоколения. Задача читателя как реципиента – быть внимательным и уметь противостоять манипуляции, доносящейся из телевизора или с экрана монитора. Задача журналиста как производителя информации – нести ответственность за опубликованную информацию, уважительно относиться к слову и к своему читателю.

### **Библиография**

Власенко И.С., Кирьянов М.В. Информационная война: искажение реальности. – М.: ИД «Канцлер», 2011. – 196 с.

Манойло А.В., Петренко А.И., Фролов Д.Б. Государственная информационная политика в условиях информационно-психологической войны. — М.: Горячая линия — Телеком, 2003. – 541 с.

Фролов Д.Б., Воронцова Л.В. Информационное противоборство: история и современное состояние. – М.: Горячая линия – Телеком, 2004.

## Пути освоения галлицизмов в современном русском языке

Коваль Иван Александрович

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (г. Красноярск),  
4 курс бакалавриата, направление «Лингвистика», <ernieball1995@mail.ru>

Дельпьер Алексис

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (г. Красноярск),  
Институт восточных языков (INALCO) (г. Париж, Франция),  
2 курс, студент-стажер, <alexisdelpierre@laposte.net>

В начале XIX века особую роль в культуре русского человека играл французский язык, использование которого указывало на принадлежность к дворянскому сословию. Французская языковая культура проникала в быт дворянских семей и в жизнь русского аристократического общества. Воспитателями и гувернерами были французы, прибывшие из родных мест. Великие писатели XIX века – А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский – использовали потенциал французской культуры.

Начало активному распространению заимствований в русском языке положил первый визит Петра I во Францию 1717 года. Цель поездки русского царя проявлялась в интересе к устройству военной системы, научно-технических и промышленных достижениях страны. Новаторство и влияние французской культуры способствовали заимствованию военной лексики русским языком, а также научной и технической терминологии. Во времена правления Петра I инженеры, ремесленники и архитекторы из стран Западной Европы посещали Россию, обучая местных мастеров, а лучшие местные кадры, по приказу царя, отправлялись учиться ремеслу в другие страны, привозя с собой новые слова. Заимствованные слова, не имеющие ни синонимов, ни их эквивалентов, задерживались в русском языке и активно входили в общее употребление.

Заимствованием является самостоятельная лексическая единица, которая позволяет языку осуществить экономию при обозначении понятий и способствует его дальнейшему развитию. Заимствованные слова на протяжении многоэтапного пути развития подвергались различным изменениям: фонетическим, морфологическим и лексическим. Через заимствования устанавливается исторический и культурный контакт с другими народами и степень их влияния на язык-реципиент.

Значительную часть подобных слов в русском языке составляют галлицизмы. Галлицизмами называют слова или выражения, заимствованные или происходящие из французского языка. В русском языке насчитывают более двух тысяч галлицизмов, возникновению которых способствовали различные исторические факты взаимодействия народов, а также языковой снобизм определенных слоев общества и авторитетное содержание заимствований [Хууринайнен. Электронный ресурс].

В настоящее время носители русского языка употребляют сотни слов-галлицизмов, не задумываясь о их происхождении. К примеру, мы любим посещать *кафе* или ужинать в *ресторане*, некоторые из нас с нетерпением ждут спектакля, на *премьеру* которого спешат надеть свои любимые *костюмы*, а дамы стараются не забыть нанести легкий *макияж*. Многие галлицизмы так прижились в русском языке, что мы не воспринимаем их как иностранные слова.

Стоит обратить внимание на такое явление как «ложные друзья переводчика», или языковые омонимы. В русском и французском языках можно встретить языковые омонимы, отличающиеся в значении и приводящие к неправильному пониманию. Часть их образовалась, когда после заимствования слова в тот или иной язык значение слова в языке-источнике изменилось. Например, слово *arboise* [ар'буз] во французском языке обозначает «плод земляничника»; *dissertation* [диссертас'юн] – «сочинение или письменное рассуждение, не научный труд»; французское слово *officiant* [офис'жан] употребляется, когда мы говорим о «человеке, совершающем богослужение», а не работнике ресторана [Муравьев 1985: 16]. Некоторые галлицизмы приобрели новые значения, отличающиеся от начальных вариантов.

Обратимся к одному из процессов появления галлицизмов – калькированию. Оно предполагает создание языковой единицы путем заимствований структуры элемента (слова или словосочетания) из другого языка и замену его материального воплощения средствами родного языка.

К *словообразовательным* калькам относятся заимствования, полученные «морфемным» переводом иностранного слова на русский язык. Для носителя языка такой вид кальки сложен для восприятия, так как калька состоит полностью из морфем родного языка, к которым наше восприятие привычно. Так, например, прилагательное «необитаемый» – фр. *inhabité* состоит из приставки «in» – «не» и прилагательного «habité» – «обитаемый»; существительное «небоскреб» – фр. *gratte-ciel* состоит из глагола «gratter» – «скрести» и существительного «ciel» – «небо»; существительное «гардероб» – фр. *garderobe* состоит из глагола «garder» – «хранить», беречь и существительного «robe» – платье.

К *фразеологическим* калькам относят пословный перевод идиоматического выражения (фр. *ne pas être dans son assiette* – быть не в своей тарелке; фр. *gagner son pain* – зарабатывать на хлеб; фр. *jouer avec le feu* – играть с огнем; *perdre la tête*).

И наконец, к *семантическим* калькам можно отнести слова, приобретающие новое семантическое значение при фонетическом и семантическом сходстве с другим иностранным словом, то есть

происходит смысловое заимствование (прилагательное «высокий» – фр. «haute» в словосочетании «haute couture» – «швейное мастерство» приобрело новое значение (лучший, мастеровой); глагол «трогать» – фр. «toucher» приобрело значение фр. «toucher les sentiments» – трогать чувства; прилагательное «интеллигентный» – фр. «intelligent» во французском языке словосочетание «personne intelligent» – человек сообразительный, умный, тогда как в русском языке «интеллигентный человек» – человек культурный, образованный) [Щерба, Матусевич 1988].

Таким образом, обратившись к проблеме галлицизмов, мы отметили исторические аспекты их появления, а также современную ситуацию их использования носителями русского языка. В настоящее время языковая ситуация усложняется тем, что с XX века широкое распространение, в том числе и в России, получил англицизм, ослабив влияние французского языка. Несмотря на это, остается актуальным интерес к французскому языку, французской культуре, а следовательно, и к изучению галлицизмов в современном русском языке.

#### Библиография

Муравьев В.Л. Ложные друзья переводчика. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 49 с.

Хууринайнен Санна. Французские заимствования в русском языке. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/93112/gradu00842.pdf?sequence=1>, свободный (дата обращения: 17.10.2016).

Щерба Л.В., Матусевич М.И. Русско-французский словарь. – М.: Русский язык, 1988. – 840 с.

#### Трансформация жанра рецензии в современной блогосфере: расслоение понятия и появление элементов интерактивности Ноздрякова Евгения Сергеевна

Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С.П. Королева (г. Самара),  
4 курс бакалавриата, направление: «Издательское дело и книгораспространение», <ya.evgn@ya.ru>

Сетевой текст – явление особенное и потому часто привлекает внимание исследователей, которые хотят понять как его структуру, так и причины его отличия от печатного «собрата». Чаще всего это происходит по причине того, что во Всемирной паутине существуют свои правила формирования материала, а также совершенно отсутствует цензура. Рецензия – не исключение, так ученые уже говорят о четких отличиях в построении, подборе языковых средств, направленности электронной версии обзора.

В данной работе обозначены и проанализированы различные изменения внутри жанра, а также появление новых элементов и средств интернет-общения, ранее чуждых данному жанру. Были рассмотрены рецензии на художественные произведения, которые размещены на электронном ресурсе LiveLib.ru.

Исследователи модификаций жанра рецензии выделяют в нем нескольких разновидностей, например, по коммуникативному признаку: рецензия-статья, рецензия-интервью, рецензия-фельетон (с доминирующим критическим началом), рецензия-очерк (с включением очерковых элементов), рецензия-заметка (близкая к аннотации) [Синдеева 1984: 20].

При исследованиях электронных рецензий можно говорить о наличии у них особенностей, таких как стремление к диалогу, стилевой синкретизм, выражающийся в использовании средств различных стилей, а также «демократизации» коммуникации [Зинова 2009: 8]. Это обусловливается средой интернет-пространства, избавленной от какой-либо цензуры и рамок.

Проанализировав большое количество рецензий в Интернете, мы предлагаем такую классификацию:

- рецензия-отзыв (короткое описание, состоящее из двух-трех предложений, чаще всего понравилось/не понравилось, без обоснований и описания сюжета);
- рецензия-впечатление (более расширенное, чем отзыв, но также состоящее из одного-двух абзацев, описывающее общие моменты и впечатление от книги);
- рецензия-пародия (иронический, часто саркастический очерк, основанный на переработке текста книги; высмеивание штампов, образов героев и т.д.);
- рецензия-анализ (объемный анализ, освещающий большое количество аспектов произведения, наиболее приближен к тексту классической рецензии).

Кроме того, можно говорить и об отличиях общих черт рецензий у разновозрастных групп пользователей ресурса. По мере роста возраста рецензента увеличивается объективность самой рецензии. Расширяется объем, охватывается все больше сторон анализа. У группы пользователей от 30–35 лет почти не появляются эмоциональные, но оскорбительно короткие отзывы на самые разные книги. С возрастом увеличивается и багаж прочитанного, поэтому словарный состав изменяется в лучшую сторону. Кроме того, у старшего поколения пользователей чаще всего появляются элементы языковой игры, пародии в виде текста, тогда как молодежь больше тяготеет к подобным визуальным элементам.

У младшего поколения (пользователи до 25–30 лет) как общие черты можно выделить: большое количество коротких и восклицательных предложений, относительно небольшой средний объем рецензии, использование многих интерактивных элементов. Молодым людям свойственно добавление

иллюстраций как способа выражения своих эмоций от книги, а также ассоциативных картинок – как визуализацию образов из книги. Нельзя не отметить массовость сравнения книги с экранизацией, характерного для профилей молодых людей, это объясняется тем, что большинство читает оригинал после просмотра фильма и на волне его популярности.

Кроме того, в рецензии появляется целый ряд языковых коммуникативных элементов, ранее ему не свойственных. Самой ярко выраженной в материале является тенденция к общему огрублению речи, проявляющаяся в использовании сниженной лексики. Автор пытается более ярко выразить свою мысль и для этого использует примитивные разговорные образы.

Сильное влияние устной речи добавляет в современные тексты элемент спонтанности, о котором свидетельствует появление окказионализмов. Подобные конструкции авторами используются в связи с неспособностью имеющих в их лексиконе слов донести желаемый смысл выражения.

Появляется в имеющемся материале искажение написания слов, при котором их графическая форма приближена к звукописи. Подобный прием часто используется в общении в интернет-пространстве, в рецензиях авторы используют его для большей эмоциональности образов, употребляемых ими.

Усилен в общении на просторах Всемирной паутины элемент графического обозначения эмоций.

Кроме этого, авторы часто используют прием выделения значимых отрезков текста заглавными буквами для привлечения внимания к определенным фрагментам и акцентирования тех мест, которые были бы выделены интонационно.

Можно зафиксировать и появление аббревиаций – как тех, что используются в Интернете повсеместно (ПП, ИМХО), так и относящихся именно к рецензиям, например, словосочетание «главный герой» у разных авторов сокращается по-разному. Этот пример ярко показывает сложившееся противоречие, проявившееся в жанре: он не предполагает никаких сокращений, напротив, детальный анализ, однако рецензент считает удобным и допустимым использование кратких конструкций.

Заключение: электронная рецензия за несколько лет своего существования дифференцировалась на несколько групп в зависимости от возраста, уровня образованности и прочих личностных характеристик рецензента, разделение между терминами «рецензия» и «отзыв» в сознании пользователей утратилось, а лексический состав рецензий претерпел существенные изменения в связи с особенностями сетевых текстов. Авторы стремятся максимально использовать представляемые Интернетом возможности обратной связи и диалога, делая свои тексты похожими на устный рассказ. Однако нельзя не отметить, что данное явление во многом связано с языковым вкусом рецензентов, проявляющемся в индивидуальном употреблении языковых средств.

#### Библиография

Зинова Е.А. Тенденции к модификации и существующие разновидности жанра рецензии на литературное произведение. – М., 2011.

Синдеева Т.И. Речевой жанр «газетная рецензия» и его лингвотекстовые характеристики (на материале английского языка). – М., 1984.

#### К вопросу о проблеме понимания измененного состояния сознания

Руцкая Виктория Викторовна

Кубанский государственный университет (г. Краснодар),

4 курс бакавриата, направление «Педагогическое образование», <rutzkaya.viktoria@yandex.ru>

Уже несколько десятилетий измененное состояние сознания (ИСС) является объектом исследования многих ученых, психологов, лингвистов, философов. Среди них такие корифеи науки, как К.Г. Юнг, Ч. Тарт, получивший широкую известность благодаря исследованию природы сознания, в частности ИСС; философ М.К. Мамардашвили, «активно изучавший сознание, предложивший множество его определений, в конце жизни на вопрос, что же такое сознание, ответил троекратным «не знаю» [Рядчикова 2015: 3], и многие другие. В число лингвистов, занимающихся проблемами ИСС, входит и российский исследователь Д.Л. Спивак.

Феномен ИСС определялся учеными по-разному. В начале 20 века У. Джеймс говорил о том, что «состояние сознания есть совокупность мысленных объектов», понимая под ИСС те или иные состояния сознания, давно вошедшие в какой-либо своей форме в человеческую культуру, но раньше воспринимаемые как патологические. Исследователь выделял две группы состояний сознания: искусственно вызванные (алкоголь, медицинские препараты, наркотические вещества) и спонтанные (возникающие под впечатлением от чего-либо).

Во второй половине века исследование ИСС получило наибольшее развитие в области психологии и медицины. Поэтому определение понятия ИСС происходило не только с позиций науки о мозге и сознании, но и с лингвистических точек зрения. Систематические научные исследования ИСС в это время начались с работ немецкого психолога А. Людвига, который разработал определение ИСС, впоследствии ставшее классическим. Под ИСС он понимал «любые психические состояния, индуцированные физиологическими, психологическими или фармакологическими событиями или

агентами различной природы, которые распознаются самим субъектом или внешними наблюдателями, и представлены существенными отклонениями в субъективных переживаниях или психологическом функционировании от определенных генерализованных для данного субъекта норм в состоянии активного бодрствования» [ИСС. Электронный ресурс].

У. Джеймс и А. Людвиг различают ИСС по характеру происхождения. Вслед за ними российский исследователь Д.Л. Спивак создает следующую типологию ИСС:

- 1) искусственно вызываемые ИСС (вызванные психоактивными веществами или процедурами),
- 2) психотехнически обусловленные (религиозные обряды, осознанные сновидения, медитативные состояния),
- 3) спонтанно возникающие в обычных для человека условиях (при спортивной игре, прослушивании музыки) или в необычных, но естественных обстоятельствах, или в необычных и экстремальных условиях (пиковые переживания в спорте) [ИСС. Электронный ресурс].

Можно заметить, что опорой для развития данной типологии послужил перечень различных состояний сознания, выдвинутый А. Людвигом. Согласно его наблюдениям, ИСС могут возникать по причине пяти факторов: «снижение стимуляции внешних ощущений и моторной активности (состояние крайней скуки, гипнотические состояния, сон и др.); увеличение стимуляции внешних ощущений и моторной активности (транс, религиозное обращение к Богу; состояние колдовской одержимости, состояние гнева и др.); увеличение бдительности и психической включенности; снижение бдительности и психической включенности (состояния, возникающие спонтанно во время ослабления способности критически оценивать окружающую действительность; состояния откровения, грез, ностальгии, сонливости или глубокой задумчивости, творчества и озарения); психосоматические факторы (состояния, возникающие, в основном, в результате изменений в химии или нейрофизиологии тела)» [Людвиг 2003: 2]. А. Людвиг отмечал, что изменения в состоянии сознания может обнаружить не только сторонний наблюдатель, но и сам индивид.

Таким образом, в данной работе мы попытались дать краткое описание начала развития проблемы ИСС как междисциплинарной области направлений в работах ученых. В перспективе нашей работы лежит исследование ИСС с лингвистических позиций с опорой на уже существующие разработки, а также рассмотрение функционирования языковых средств ИСС в диахроническом аспекте.

#### Библиография

Измененные состояния сознания. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.neoesoterik.org/nz-praktika/izmenennye-sostoania-soznania>.

Людвиг А.М. Измененные состояния сознания. – М., 2003.

Рядчикова Е.Н. Парадоксы измененного состояния сознания персонажей художественной литературы // Континуальность и дискретность в языке и речи: материалы V Международной научной конференции – Краснодар: КубГУ, 2015. – С. 216–219.

#### Возможности использования рекламных текстов в олимпиадных заданиях по русскому языку

Рябинина Алевтина Геннадьевна

Кубанский государственный университет (г. Краснодар),

4 курс бакалавриата, направление «Педагогическое образование», профиль «Русский язык»,

<alyar2015@yandex.ru>

Расширение сферы функционирования медиатекстов обуславливает их частое использование в качестве не только объекта научного исследования, но и лингвистического материала, пригодного для применения в методических целях средней школы, несмотря на изначально пренебрежительное к ним отношение многих педагогов. Рекламные тексты могут разнообразить традиционный лингвистический материал, стать основой для разработки и подготовки заданий различных уровней сложности, главная цель которых – сформировать исследовательскую компетентность одаренных учащихся в рамках подготовки к олимпиадам по русскому языку. В работе предложены образцы подобных задач: от несложных тестовых упражнений до заданий, предполагающих развернутый ответ с созданием собственного связного текста.

**Задание 1.** В приведенном отрывке из рекламных текстов допущена ошибка. Найдите ее и исправьте. Укажите вид ошибки (грамматическая, стилистическая, логическая и др.). Обоснуйте свой ответ.

Рекламный текст крема: *Формула с экстрактом лотоса увлажняет и ухаживает за кожей.*

**Образец примерного ответа.** Формула с экстрактом лотоса увлажняет кожу и ухаживает за ней. Допущена грамматическая ошибка в построении предложения с однородными членами.

**Задание 2.** Прочитайте рекламный текст. Определите, какие средства художественной выразительности использованы при его создании.

Рекламный текст Пенсионного фонда России (некоторые слова даны в транскрипции): – *Это же мой первый [бал]! (Под вальсовую мелодию.) А потом будет второй, третий, правда?! / – Конечно, будет,*

*Наташенька, и пятый, и десятый. Если только начинаете трудовую жизнь, еще много [бальф] у вас впереди. Для страховой пенсии вам нужно будет не меньше тридцати [бальф].*

**Образец примерного ответа.** Языковая игра с омофонами (слова «бал» и «балл»). Возникает эффект обманутого ожидания.

**Задание 3.** Прочитайте рекламный текст. Найдите в нем устаревшие слова и выражения. Определите их лексическое значение. Что еще, кроме этих слов и выражений, создает в целом «эффект старины»?

Рекламный текст компании по изготовлению окон: *Дабы окна наши в Европу вид имели изрядный и отнюдь не позорили державы Российской.*

**Образец примерного ответа.** *Дабы* (книж., устар.) – союз, присоединяющий придаточное цели. Соответствует по значению союзам *чтобы, для того чтобы*. *Изрядный* (устар.) – хороший. «Эффект старины» создает инверсивный порядок слов в предложении («окна наши», «вид <...> изрядный», «державы Российской» и др.), употребление наречия «отнюдь» при глаголе, а также соотносённость данного текста с эпохой Петра I и прецедентным текстом А.С. Пушкина «Медный всадник» («*Природой здесь нам суждено // В Европу прорубить окно*»).

**Задание 4.** При создании предложенного ниже рекламного слогана был использован так называемый *прецедентный текст*. Дайте определение этому понятию. От какого слова образовано прилагательное «*прецедентный*» и каково его значение? Определите, как прецедентность отражается в предложенном тексте. Приведите собственные примеры подобных реклам (не более 3). Как иначе можно назвать подобное явление?

Рекламный текст спутникового телевидения: *HD... как много в этом звуке!*

**Образец примерного ответа.** Прецедентные тексты (по Ю.Н. Караулову) – это, в первую очередь, «тексты, 1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, 2) имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, 3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности».

Прилагательное «*прецедентный*» образовано от существительного «*прецедент*». Прецедент – случай в прошлом, служащий примером или оправданием для последующих случаев подобного рода.

Прецедентное высказывание – роман в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: «Москва... как много в этом звуке / Для сердца русского слилось!»

Подобные наименования данного явления: интертекст, интертекстуальность, текст в тексте, вторичный текст и др.

**Задание 5.** Прочитайте рекламный текст чая «Майский» и определите источник прецедентности (жанр, название произведения, автор). Сопоставьте текст рекламы с видеорядом (образ персонажей, их поведение, обстановка и пр.). Какие особенности вы заметили? Почему, по-вашему, создатели рекламы выбрали именно этот текст и видеосюжет? (Ссылка на рекламный ролик в Интернете: <http://www.youtube.com/watch?v=VbTmxf2SBX4>)

Рекламный текст чая «Майский»: *Давно сердечное томленье // Теснило ей младую грудь, // Душа ждала... кого-нибудь // И дождалась... Открылись очи; // Она сказала: это он!*

**Образец примерного ответа.** Данный текст восходит к роману в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин», а сюжет видеоролика противоречит тексту-основе и отсылает, вероятно, к роману-эпосе Л.Н. Толстого «Война и мир». Учащиеся должны выразить собственное мнение по поводу подобной контаминации двух прецедентных текстов на языковом и визуальном уровнях. Здесь принимаются любые убедительные ответы учащихся, оформленные в виде связного текста, – от полного неприятия подобного смешения двух (или даже более) сюжетов классических произведений до одобрения такой контаминации, оправданной стремлением создателей рекламы использовать как можно большее число культурно значимых произведений в одном ролике для достижения максимального воздействия на аудиторию.

Таким образом, рекламные тексты, имеющие явные или скрытые отсылки к другим речевым произведениям, становятся богатым материалом для методической работы по русскому языку. Включение же подобных заданий в программу подготовки старшеклассников к олимпиадам по русскому языку считаем оправданным и необходимым.

#### Библиография

Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Русский язык и языковая личность. – М., 2010.

## Современная публичная речь: основные приемы и характерные ошибки

Устина Юлия Алексеевна

Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С.П. Королева (г. Самара),  
4 курс бакалавриата, направление: «Издательское дело и книгораспространение»,  
<julia.ustina@mail.ru>

У современных исследователей языка большой интерес вызывает не только письменная речь, но и устная. Например, речь политиков, которые выступают перед широкой аудиторией. В данной работе внимание будет уделено речи современных ораторов.

Цель работы: выявить стилистические особенности в речи публичных людей. Объектом исследования является ораторская речь. Предметом – оригинальные речевые обороты и стилистические приемы в текстах выступлений. В качестве источника фактического материала послужила рубрика газеты «Аргументы и факты» «Жизнеспособность современных политических субъектов». Были рассмотрены выпуски газеты за 2015 год, а также публикация, посвященная юбилею рубрики.

Публицистическая речь — это монолог (по форме) и диалог (по существу). Оратор, выступая перед публикой, не просто кидает пространные фразы в воздух, он общается с аудиторией и осознанно или неосознанно может перейти на ее язык. В то же время современная речевая ситуация характеризуется вовлечением широких слоев населения в публичную речь, разнообразием ее родов (политическая, военная, дипломатическая, академическая, церковная, деловая) и жанров (лекция, доклад, проповедь, выступление на митинге, в публичной дискуссии и др.).

Желание ораторов привлечь внимание аудитории часто заставляет их прибегать к разнообразным речевым оборотам и приемам, таким как использование образов, сравнений, метафор, повторов, аллегорий, цитат, риторических вопросов, призывов и т.д. Употребление в выступлениях политиков сленга, жаргона, неологизмов, окказионализмов и прочих неестественных для публичной речи выражений и оборотов может удивить аудиторию.

Ошибки в речи говорящего, могут вызвать отрицательную реакцию, а целью оратора является положительное отношение слушающего. В случае отрицательной реакции аудитории оратор выставляет в негативном ключе не только себя, но и свою идею, программу, проблему. Грамотное и корректное использование в тексте выступления речевых оборотов и стилистических приемов, способствует созданию имиджа успешного политика. Правда, в некоторых ситуациях яркое впечатление может создать употребление в официальном выступлении элементов разговорной речи, иногда – просторечия. Важной оказывается и эмоционально-экспрессивная окраска высказывания.

Приведем примеры из газеты «Аргументы и факты»:

«У нас пенсионный возраст сдвинут в сторону женщин, а живут они, к сожалению, на 13 лет больше» – А. Починок, сенатор (2010 г.).

«На ноги встанем (о российской экономике. – Ред.) – на другое ляжем» – В. Черномырдин, премьер-министр (1995 г.).

«Россия со временем должна стать еврочленом» – В. Черномырдин, премьер-министр. (1997 г.).

«Самый страшный анекдот Пенсионного фонда – это Кощей Бессмертный с пенсионной книжкой» – А. Починок, министр труда и социального развития.

Достаточно яркий образ, созданный спикером, может быть испорчен смыслом дальнейшей фразы: «Вороны — это пернатые волки, и их надо нещадно уничтожить» – бывший главный санитарный врач РФ Геннадий Онищенко (14.03.2006).

*Призыв:* «Хватит это терпеть!», использованный В.В. Жириновским, сейчас стал одной из самых узнаваемых фраз в интернет-пространстве.

В современном мире некоторые речевые обороты и приемы не всегда соответствуют не только стилистике публичной речи, но и ее этике. Фраза Владимира Владимировича Путина: «...Врагов России мы будем мочить даже в сортире...», сказанная еще в 1999 году, до сих пор обсуждается в обществе. Она повлияла на мнение многих людей (как обычных граждан, так и журналистов, и других политиков) относительно всей политики президента. Но нельзя отрицать, что эта фраза несколько не соответствует стилистике публичной речи, причем как эстетической, так и этической ее сторонам. Другой, не менее знаменитый политик, Владимир Вольфович Жириновский, создал подобными высказываниями себе имидж и продолжает его поддерживать. Например, его сомнительное со стилистической и этической точки зрения высказывание: «Копни демократа, найдешь стукача по велению души», сказанное еще в 1995 году, и сейчас, в 2016-м, украшает агитационные плакаты ЛДПР.

Анализируя высказывания современных ораторов, мы можем наблюдать процесс некоторой демократизации и упрощения публичной речи. Так, на одной из своих встреч с народом В.В. Путин, отвечая на вопрос, совершенно спокойно использует просторечное слово «ляпнул», и это не единственный пример.

В современном мире публичная речь интересует не только ученых (исторические аспекты, труды по стилю публичной речи конкретных лиц и т.д.), но и, в первую очередь, СМИ. Наиболее яркие высказывания активно обсуждаются в прессе.

Все это не только влияет на восприятие аудитории, но и формирует определенную языковую культуру. Естественно, что при достаточно вольном отношении современных политиков к публичной речи остро встают следующие проблемы:

1. Отрицательное влияние нарушений норм в речи современных ораторов на развитие русского языка.

2. Отрицательное отношение публики не только к оратору, но и к его идеям из-за нарушенных им этических или эстетических норм.

3. Противоречие между желанием оратора привлечь внимание аудитории и требованиями к этике и эстетике современной ораторской речи.

Таким образом, употребление ярких речевых приемов позволяет говорящему привлечь внимание аудитории. Выбор языковых средств в публичной речи объясняется условиями и коммуникативной ситуацией. В современном мире очень важно определить ту грань, которую не должен переступить оратор, стремясь достичь внимания и понимания публики.

### **Воспитание культуры чтения в российской системе образования (с позиции восприятия китайских студентов)**

**Хэ Синьюй**

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (г. Красноярск),  
2 курс бакалавриата, направление «Педагогическое образование», <1412596192@qq.com>

**Тан Кэсинь**

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (г. Красноярск),  
2 курс бакалавриата, направление «Педагогическое образование», <tangkexin19940309@qq.com>

Поэзия всегда была одним из самых узнаваемых и влиятельных символов русской культуры. С миром русской поэзии и литературы дети начинают знакомиться уже в школе. Поэзия и заучивание стихов являются неотъемлемой частью российского образования и русской культуры, так как считается, что, знакомясь с творчеством известных русских поэтов, школьник будет лучше понимать русскую культуру и глубину русской души и народного творчества. Русская поэзия не только прекрасна, но и во многом поучительна, она помогает детям видеть то, что может быть скрыто в обыденной жизни, учит понимать прекрасное и выражать свои мысли эстетично. В связи с тем, что в школе уделяется так много внимания изучению поэтических текстов, как нам кажется, россияне и после школы любят поэзию, знают ее, помнят наизусть те произведения, которые учили когда-то в школе.

С целью узнать, насколько хорошо россияне разбираются в русской поэзии, нами был проведен эксперимент. Было опрошено десять человек, которым были заданы следующие вопросы. Когда вы первый раз выучили стихи? Кто был их автором? Какие стихи помните до сих пор? Остается ли поэзия важным элементом культуры в современном русском обществе? Какую роль играет русская поэзия в культуре и образовании?

В результате анализа ответов респондентов было замечено, что ответы имеют некоторую схожесть.

В России уже в детском саду воспитатели задают трех- и четырехлетним детям учить стихи таких детских писателей, как К. Чуковский, С. Михалков, С. Маршак, А. Барто, а также сказки А.С. Пушкина. Стихи этих поэтов большинство респондентов помнят и знают наизусть до сих пор.

Почти все респонденты говорили, что русская поэзия рассказывает об истории России, развивает чувство вкуса и прививает любовь к стихосложению; она помогает лучше понять культуру и самобытность страны. Поэтому, как считают респонденты, надо любить и учить такие стихи, как, например, стихотворение М.Ю. Лермонтова «Бородино».

Респонденты отметили, что поэзия нужна в любые времена. И в наши дни проводятся различные чтения, выступления, мероприятия, семинары, которые посвящены поэзии. Например, отмечаются дни памяти выдающихся поэтов (А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А. Ахматовой, И. Бродского и других). Печатаются сборники стихов поэтов, которые только начинают свой путь и подают надежды.

Таким образом, результаты эксперимента позволяют утверждать, что русская поэзия и в настоящее время является предметом гордости русского народа, вызывает глубокое уважение и заставляет задуматься о прошлом, настоящем и будущем страны. Русская поэзия вдохновляет людей на подвиги, учит любви, приобщает к прекрасному миру искусства. Написание стихов – своего рода возможность излить душу, поделиться своими мыслями с окружающими, указать людям на проблемы общества. Можно с уверенностью сказать, что фраза Евгения Евтушенко «Поэт в России – больше, чем поэт» по-прежнему актуальна.

**Этикетный жанр извинения в речи преподавателей и студентов**

**Шмелёва Надежда Михайловна**

Забайкальский государственный университет (г. Чита),  
4 курс бакалавриата, направление «Филологическое образование»

**Гладченко Андрей Андреевич**

Забайкальский государственный университет (г. Чита),  
2 курс бакалавриата, направление «Филологическое образование», <plyaskinaei@mail.ru>

Является ли извинение проблемной зоной общения? Мы решили это выяснить, для чего провели опрос (анкетирование) преподавателей и студентов факультета филологии и массовых коммуникаций Забайкальского государственного университета, в котором приняли участие 15 преподавателей и 60 студентов 1–4 курсов, обучающихся по профилю «Русский язык и литература».

Обобщив ответы, мы получили следующие результаты. На вопрос: «Легко ли Вам признавать допущенные на занятиях ошибки и промахи?» отрицательно («Нелегко») ответили больше половины педагогов (60 %) и, следовательно, на вопрос: «Часто ли Вам приходится извиняться перед студентами?» ответ: «Нечасто» («Редко», «Иногда») составил 73 %. Хотя все преподаватели, кроме одного, не согласны с утверждением, что учителю по статусу не положено извиняться (учитель не Бог, а живой человек). Поэтому, отвечая на вопрос: «Возникали ли в Вашей педагогической практике ситуации, когда Вам было необходимо извиниться?», чуть больше половины респондентов (53 %) ответили: «Да». Среди причин, которые побуждают преподавателей приносить извинения студентам, названы следующие: необходимо признавать свои ошибки (ради истины) (20 %); не допустить, чтобы студент запомнил ошибку (14 %); извинение – это показатель воспитанности и взаимного уважения (33 %); подавать пример студентам, воспитывать культуру поведения (26 %).

Мнения по вопросу: «Считаете ли Вы, что извинение перед студентами (студентом) способствует установлению более теплых отношений и, как следствие, лучшей успеваемости студентов?» разделились таким образом: 80 % опрошенных согласны с тем, что извинение способствует установлению более теплых отношений (снимает напряженность, нейтрализует конфликт), хотя 13 % не относят это к улучшению успеваемости, и 20 % категорически не согласны, считая, что студенты ценят и уважают силу, а извинение воспринимается как проявление слабости.

С вопросом анкеты: «Считаете ли Вы, что и студент должен извиняться за какие-либо проступки: несоответствующее поведение на занятии (разговор по телефону, отправление sms-сообщений, беседу и т.д.), неподготовленность к занятию, грубую лексику, опоздание?» согласны 93 % респондентов, один считает необязательными извинения за неподготовленность к занятию и опоздание. Отвечая на вопрос: «Извиняются ли студенты за подобные проступки?», все преподаватели написали: «Редко» (даже и за опоздание). С точки зрения преподавателей, многие из студентов не знают о том, что нужно не молчать, а извиниться за несоответствующее поведение на занятии, когда преподаватель делает замечание, и за неподготовленность к нему.

Таким образом, анкетирование преподавателей показало, что они допускают возможность каких-либо промахов, ошибок в своем поведении и речи (преподаватель не Бог), считают, что в таких случаях необходимо извиниться, и называют причины, свидетельствующие о их высокой сознательности и ответственности за свои поступки, признают, что извинение способствует эффективности коммуникации и характеризует человека, умеющего им пользоваться, как воспитанного, вежливого, культурного, но стараются не допускать таких ситуаций, потому и прибегают к этому этикетному жанру редко (нечасто, иногда). В целом, можно сказать, что педагоги высшей школы не считают извинение проблемной зоной общения со своей стороны, но не со стороны студентов.

Письменный опрос студентов показал, что половине из них тоже нелегко признавать допущенные ошибки и промахи, но просить прощения у преподавателя и однокурсников легко могут 78 % студентов; большинство считает, что извинение перед преподавателем не может принизить их авторитет (93 %), что использование этого этикетного жанра с обеих сторон может положительно (68 %) повлиять на образовательный процесс (извинение делает преподавателя демократичным), хотя, по мнению двух студентов (3 %), извинения принижают авторитет как преподавателей, так и студентов (некоторые преподаватели часто извиняются, стараясь угодить, что принижает их авторитет; преподаватель может почувствовать слабость). К ситуациям, в которых педагог должен извиниться перед студентом (студентами), они отнесли опоздания (56 %), резкие и обидные высказывания в отношении студента (75 %), вербальную агрессию (76 %), случайные речевые промахи (43 %), разговор по телефону во время занятия (2 %), неоправданное снижение оценки (2 %); лишь один студент ответил: «Не мне судить».

На вопрос: «Всегда ли преподаватели в этих случаях извиняются перед студентами?» большинство ответило: «Нет» (62 %), «Не всегда» – (21 %).

И преподаватели, по их ответам, тоже извиняются иногда, редко, но считают, как мы видели, что делают это всегда, когда нужно, и стараются не допустить подобных ситуаций. Судя же по ответам студентов, картина другая: преподаватели допускают подобные ситуации и не извиняются, а студенты этого ждут (хотя и не все, а 38 %), зная правила речевого этикета («Часто они этого просто не делают,

хотя должны. Для меня, если бы они извинились, они не стали бы хуже, а наоборот, я стала бы их больше уважать»). Тем не менее, на вопрос: «Хотите ли Вы, чтобы преподаватели извинялись чаще?» большинство ответило отрицательно (45 %), 16 % респондентов: «Все равно».

Отвечая на вопрос: «Когда студент должен извиняться перед преподавателем?», студенты назвали опоздание на занятие (93 %), разговор с соседом (33 %) или по телефону (65 %), неподготовленность (60 %), употребление сниженной и жаргонной лексики (20 %), перебивание преподавателя (38 %), проявление неуважения к нему (16 %) и другое (завонивший телефон, пропуск занятий по неуважительным причинам, если преподаватель требует – единичные случаи). Делают это всегда 39 %, часто – 18 % опрошенных. Налицо несоответствие ответов студенческих и преподавательских анкет.

На вопрос: «Согласны ли Вы, что «преподавателю по статусу не положено извиняться?» почти все студенты (96 %) ответили отрицательно (такая же картина и у преподавателей), причем 41 % респондентов предполагают, что педагогам делать это нелегко.

Извинения в студенческой среде, например, если они перебивают говорящего, звучат, по мнению 43 % опрошенных, очень редко или вообще не звучат – 33 %. Кто-то этого не замечает (1 чел.), кто-то не обижается (1 чел.). Не все студенты хорошо знают, в каких случаях необходимо извиняться, следовательно, не делают этого и не ждут этого от других.

Таким образом, анкетирование показало, что и студенты допускают возможность каких-либо промахов, ошибок как в своем поведении и речи, так и в поведении и речи преподавателей (преподаватель не Бог) и считают, что в таких случаях необходимо извиняться. Но с обеих сторон представления о том, как надо, не совпадают с реальной ситуацией. Вывод: извинение в общении преподавателей и студентов – проблемная зона.

### ЗАОЧНОЕ УЧАСТИЕ

#### Детское теле- и радиовещание в новом формате: к постановке проблемы

Адылбаева Айзада Бакытжановна

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова (г. Усть-Каменогорск, Казахстан), 4 курс бакалавриата, специальность «Журналистика», <eowin\_lafee@mail.ru>

Предпринятое нами исследование направлено на сложившейся в контенте национального вещания ситуации в отношении детского вещания и трудностей в его реализации. Известно, что в сравнении с классическими новостями и студийными передачами для взрослых по трудозатратам и использованию технологических ресурсов на производство детских программ необходимо применять повышающий коэффициент 2. Современный подход к любому детскому проекту как заведомо нерентабельному обусловлен не конкуренцией за высокий просмотровый рейтинг канала, а, в первую очередь, заботой о новом поколении.

В казахстанском медиапространстве установка на будущее страны в лице подрастающего поколения относится к приоритетам государственной политики. При этом все причастные к этому вопросу лица осознают, что создание детских программ связано со многими сложностями.

История вопроса о детском вещании относит нас к советскому периоду. Отдельные детские каналы на постсоветском пространстве появились не так уж и давно – в 1990-е годы. До этого времени передачи и мультфильмы для детей транслировались на центральных каналах в строго отведенное для них время. Не одно поколение выросло на добрых советских передачах и мультфильмах, и ни одна мама ни разу не усомнилась в их качестве и положительном влиянии на ребенка. Об этом заботилась редакция телепрограмм для детей и юношества – студия РОСТ. Первая передача редакции появилась под названием «Там-Там новости» – первые ежедневные детские новости, сообщаемые самими детьми.

Существовала и молодежная редакция Центрального телевидения с 1958 года, которая занималась разработкой и производством передач для детей и молодежи. «Веселые ребята», «До 16 и старше», «Это вы можете» – их знаменитые проекты. Подготовкой к школе и одновременно развлекательным представлением стала передача «АБВГДейка». Появившись на экранах телевизоров в 1975 году, она сразу покорила юных зрителей. Автором идеи такой программы, названия, первых сценариев был детский писатель Эдуард Успенский.

В СССР демонстрировались советские киносказки, фильмы всех союзных республик, мультфильмы в известной всем передаче «В гостях у сказки» с ее ведущей тетей Валею. По окончании сеанса зрителям предлагалось ответить на вопросы, связанные с только что просмотренным фильмом. Так закладывались первые основы анализа, формировался правильный взгляд на общечеловеческие ценности. Отдельное место в истории детского телевидения занимает передача «Спокойной ночи, малыши». Идея программы появилась в 1963 году у главного редактора программ для детей и юношества Валентины Федоровой, после того как она увидела в ГДР мультфильм о приключениях песочного человечка. Первая заставка передачи была черно-белой, и только в 1982 году появилась «пластилиновая» заставка, созданная Александром Татарским. Его же творение – мультфильм «Пластилиновая ворона». Пес Филя, поросенок

Хрюша, заяц Степашка, ворона Каркуша долгое время были самыми любимыми телевизионными героями.

В 1991 году западные телевизионные детские продукты проникли и на наш рынок. Сотрудничество Первого канала и студии Дисней началось с показов мультсериалов «Утиные истории» и «Чип и Дейл спешат на помощь». Сегодня современные дети знают персонажей американских мультфильмов порой лучше, чем героев отечественных сказок, но родители уже не так доверяют содержанию новых мультфильмов и передач. Кабельное и спутниковое телевидение предлагает около десятка детских американских и российских каналов.

В 2010 году казахстанцы создали свой телевизионный аналог для юного зрителя – канал «Балапан» в цифровом формате. Название выбрано неслучайно: «балапан» в переводе с казахского означает «цыпленок» и является хорошо знакомым каждому символом детства и жизнерадостности. Первый в Казахстане детский канал транслирует познавательные, образовательные, музыкальные и спортивные передачи, прививает любовь к своей родине, культуре, семейным и духовным ценностям. Создатели и работники «Балапана» надеются, что канал будет способствовать изучению казахского языка с раннего возраста. Открытие отечественного детского телеканала рассматривается как принципиально новый проект, призванный привить и передать молодым казахстанцам присущие нашей национальной культуре ценности, модели поведения и мировоззрения.

Исследование современного формата детских информационно-развлекательных программ, определение основных требований к созданию авторских детских программ, на наш взгляд, является актуальным и органичным в масштабах продвижения национальной идеи, а также в русле новой концепции современного отечественного образования. Планируется сделать обзор детской телепродукции в сетке телевизионного вещания, что позволит раскрыть социальную ответственность детского телевидения в современных условиях. В свою очередь, четкое представление о современном состоянии детских передач в казахстанском сегменте поможет выявить экспансию жанров, методов, форм собственности телевидения с учетом новых условий развития телевещания;

Установленные в ходе исследования особенности авторских программ на детскую тематику дадут основания выделить традиции детских программ на региональном телевидении ВКО.

В апреле 1994 года по инициативе Детского фонда Организации Объединенных Наций (ЮНИСЕФ) был учрежден профессиональный праздник для всех работников, занятых в производстве телевизионных программ и радиопостановок для детей. Теперь Всемирный день детского телевидения и радиовещания отмечают каждое второе воскресенье декабря.

Кроме профессиональной и развлекательной составляющих Всемирного дня детского телевидения и радиовещания, ЮНИСЕФ акцентирует внимание на проблемах, связанных с нарушением прав детей и молодежи. Детский фонд ООН рекомендует совмещать приятное с полезным, а именно: дать юной зрительской аудитории сведения о правах в доступной для них форме на детских каналах и радио.

Отечественное детское теле- и радиовещание, представленное в выпускном проекте, призвано обнаружить и проанализировать приобретенные нововведения нового формата вещания, а также предложить собственный информационный продукт, отвечающий разработанным критериям.

### **Приемы манипулирования сознанием аудитории в современных телепрограммах**

**Асылжанова Лаура Бақытқызы**

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова (г. Усть-Каменогорск, Казахстан), 4 курс бакалавриата, специальность «Журналистика», <black\_eyesss@bk.ru>

В связи с возросшим вниманием социума к способам воздействия на общественное сознание, появилось большое количество научных работ, посвященных проблеме манипуляции сознанием, в которых анализируются манипулятивные технологии и методы, излагаются принципы психологической защиты от нее, а также рассматривается мировоззренческое значение подобного воздействия на человека.

Компьютеризация, медиатизация, цифровая революция поставили перед социумом ряд задач, от решения которых зависит раскрытие индивидуального творческого потенциала личности, разрешение политических, экономических, социальных противоречий в рамках государства и глобальное равновесие в мире. Понимание проблем управления человеческими ресурсами посредством информационных технологий и медиаконтента напрямую сопряжено с проблемой влияния или невлияния медиа на психику и поведение человека. Механизмы и эффекты этого влияния по-прежнему остаются открытыми.

На сегодняшний день выделено несколько научных направлений, специально занимающихся исследованиями медиapoвeдeния аудитории под воздействием современных средств информации и коммуникации. Сам факт развернувшихся фундаментальных и прикладных исследований в разных сферах коммуникации, психологии, социологии, педагогики, журналистики свидетельствует о серьезности проблемы и необходимости ее изучения.

Медиа среда и ее воздействие на поведение человека в качестве предмета изучения включает такой спектр вопросов, как изучение разных форм поведения социальных групп. Среди участников информационного обмена как сами производители контента (профессиональные журналисты, медиаменеджеры, информационные менеджеры и пр.), так и наиболее мобильная часть аудитории (школьники, студенты); экономически-активная часть общества (предприниматели, служащие, представители некоммерческого сектора), а также официальные лица, лидеры мнений.

С точки зрения современных психотехнологий манипулирования, выделяются следующие методы воздействия на психику через СМИ: средства массовой коммуникации, информации и пропаганды; манипулирование массовым сознанием и СМИ; особенности психологического воздействия телевидения; компьютерная игровая зависимость; кинематографические приемы манипуляций массовым зрителем.

Так, только среди манипуляций посредством телевидения специалисты выделяют следующие:

- 1) фабрикация фактов (манипулирование в результате мелких отклонений, используемых при подаче материала);
- 2) отбор для материала событий реальности (подача единой информации, но различными словами с использованием так называемого принципа демократии шума);
- 3) серая и черная информация (технология психологической войны);
- 4) большие психозы (за счет распространения потока информации обрабатывается сознание и подсознание людей, в итоге такой толпой легче управлять);
- 5) утверждение и повторение (информация подается в виде готовых шаблонов, которые активно задействуют имеющиеся в подсознании стереотипы);
- 6) дробление и срочность (информация разделяется на фрагменты, чтобы человек не смог соединить их в единое целое и осмыслить проблему);
- 7) упрощение, стереотипизация (манипуляция, основанная на том факте, что человек – продукт мозаичной культуры);
- 8) сенсационность (принцип преподнесения информации под прикрытием псевдосенсации, при этом замалчивается по-настоящему важная новость);
- 9) изменение смысла слов и понятий (вольно интерпретируют слова любого человека).

Технология и эффективность манипуляций отслеживается с учетом возрастных групп, социальных категорий, а также непосредственно каналов СМИ. Так, в самостоятельные контент-группы выделены: подростки, население в кризисных ситуациях, категория лиц с симптомом профессионального выгорания; языковые и аудиовизуальные средства воздействия на личность. Проявление асоциального поведения личности под воздействием негативного медиаконтента. Цифровой контент и его влияние на восприятие мира человеком. Блогосфера как открытая медиа среда и механизмы ее влияния на общественное мнение. Медиаэффекты террористических актов. Формирование ценностных установок личности с помощью медиа.

С помощью социологического опроса; фокус-групп; экспертного опроса; эксперимента; контент-анализа медиатекстов; метода глубокого погружения; наблюдения и пр. осуществляется разработка критериев оценки и рекомендаций медиаконтента по различным параметрам.

В рамках лабораторных исследований проводится мониторинг современных мировых тенденций и инноваций в сфере массовой коммуникации с привлечением ученых и специалистов в области социологии, психологии, педагогики, коммуникативистики, журналистики. Конечная прикладная цель подобных исследований ориентирована на создание образовательных программ подготовки и повышения квалификации кадров в сфере медиабизнеса, инновационного предпринимательства, молодежной политики по созданию новых технологий разработки и продвижения информационного контента.

Практическое применение результатов научных исследований предполагает разработку критериев оценки медиаконтента по различным параметрам; выработку рекомендаций для медиаорганизаций по повышению качества контента (действующие и новые медиапроекты). В свою очередь, рекомендации по работе с персоналом медиаорганизаций (СМИ, информационные, PR и рекламные агентства) позволяют сформулировать рекомендации для определенных социальных групп, а также для органов власти (министерств, ведомств, администрации) по формированию открытой информационной политики.

Что касается рекомендаций организациям некоммерческого сектора по работе со СМИ, целесообразно создать собственный уникальный контент. Рекомендаций для бизнес-структур во многих позициях облегчат их продуктивную деятельность в информационном пространстве и взаимодействие со СМИ.

Общественное мнение определяет общественную жизнь и направляет деятельность некоторых социальных институтов, в том числе и деятельность СМИ. Поскольку СМИ стараются освещать значимые, актуальные для общества проблемы и во многом рассматривают их с точки зрения общественного мнения, можно сделать вывод, что и общественное мнение может определять деятельность СМИ. Но и само общественное мнение формируется под воздействием различных факторов, в частности, из-за распространения идеологии и пропаганды, чем могут заниматься и СМИ.

**Коммуникативная компетенция как условие успешной коммуникации**

**Ван-Чан-Жоу** Анна Александровна

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург),  
3 курс бакалавриата, направление «Филология: русский язык и литература»,  
<van-chan-zhou@yandex.ru>

Коммуникация – один из видов социальной деятельности, подразумевающий под собой установление и развитие определенного типа взаимоотношений между людьми, а также обмен и обработку информации, общение в целом, осуществляемые посредством определенных звуковых или знаковых систем с целью достижения определенных целей. Успешная коммуникация – коммуникация, позволяющая собеседникам прийти к наиболее достаточному взаимопониманию [Белая 2008: 23]. Ее обеспечивает коммуникативная компетентность [Панфилова 2014: 17]. В первую очередь, это соблюдение правил речевого этикета – регулирующих правил речевого поведения, систем национально обусловленных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и обязательных для исполнения любым членом общества с целью установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта [Формановская 1989: 69]. Знание и уважение особенностей культуры и самосознания носителей языка также составляют одну из частей коммуникативной компетенции [Ларина 2009: 6]. Они обуславливают ряд черт коммуникативной культуры, делающих коммуникацию удачной. В русской коммуникативной культуре подобными элементами являются следующие особенности: искренность, скромность, вежливость и умеренность речи. В большей степени эти черты обусловлены национальным самосознанием русского народа, которое по сей день сохраняет в себе дух коллективизма.

Разного рода речевые табу – запрещенные темы для разговора – еще одна единица коммуникативной компетенции. В русском языке табуированная тема – редкое явление [Стернин 1996: 24, 58–62]. Наиболее распространенные табу – вопрос о возрасте, заданный женщине, оскорбления, унижающие человеческое достоинство собеседника, использование обценной лексики, а также вопросы, связанные с материальным состоянием того или иного человека или семьи.

Вербальные и невербальные средства общения не менее важны для успешности коммуникации. В русской коммуникативной культуре данные средства используются для выражения отношения к собеседнику. Удачным использование этих средств будет только тогда, когда и вербальные, и невербальные символы выражают доброжелательность, и это выражение держится до конца разговора. Предпочтительными для успешной коммуникации будут приятная мимика и открытые жесты как элементы невербальной системы, а также комплименты и слова поддержки как элементы вербальной системы.

Большую роль играет соблюдение дистанции общения. Не стоит слишком приближаться к собеседнику или, наоборот, слишком отдаляться от него. Для русской речевой культуры наиболее приемлема персональная дистанция: 50–100 см [Стернин 1996: 28–29]. Она подходит практически для любой коммуникативной ситуации.

Важны модели, или стратегии, общения. Для русской коммуникативной культуры наиболее удачной является модель так называемой «негативной вежливости» [Власян 2011: 38]. Это позволяет сохранить такую черту русского этикета, как вежливость, и не допустить давления на собеседника или нарушения границ личности (давление и нарушение личного пространства оценивается носителями языка крайне отрицательно).

Еще один важный фактор – обратная связь. В русском языке она устанавливается за счет вербальных и невербальных средств. Это, в первую очередь, мимическая демонстрация внимания к словам собеседника, реплики поддержки, вежливые ответы и уточняющие вопросы, интерес к его мнению.

Успешность коммуникации обеспечивается за счет коммуникативной компетенции, которую составляют следующие навыки говорящего: владение речевым этикетом и навыками самопрезентации, знание истории, культуры и менталитета собеседника, соблюдение речевых табу и грамотное использование вербальных и невербальных средств общения, умение держать дистанцию и выбирать модель или стратегию общения, характерную для определенной речевой ситуации, а также умение поддерживать обратную связь с собеседником. Средствами же воплощения коммуникативной компетенции являются жесты, интонация, мимика, речевые этикетные формулы и др.

**Библиография**

- Белая Е.Н. Теория и практика межкультурной коммуникации. Уч. пособие. – Омск: Изд-во Омского государственного ун-та, 2008. – 208 с.
- Власян Г.Р. Коммуникативная категория вежливости: проблемы интерпретации // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 33. – С. 36–38.
- Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Языки славянских культур, 2009. – 510 с.
- Панфилова А.П. Психология общения. – М.: Академия, 2014. – 368 с.
- Стернин И.А. Русский речевой этикет. – Воронеж, 1996. – 73 с.
- Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.

## Вербальные и невербальные средства в формировании имиджа журналиста

Васильева Таисия Алексеевна

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова, (г. Усть-Каменогорск, Казахстан), 4 курс бакалавриата, специальность «Журналистика», <taiss94@mail.ru>

Телевидение обладает особым характером общения, главная роль в котором отводится ведущему. Он должен уметь создавать контакт со зрителями, вызывать у них ощущение того, что он видит аудиторию, умеет улавливать ее настроение и ожидания.

Для создания хорошего имиджа ведущий на экране должен выглядеть идеально. Включая телевизор, зритель, в первую очередь, обращает внимание не на саму передачу, а на того, кто ее ведет: на то, как он выглядит, какая у него прическа и во что он одет, вслушивается в голос, наблюдает за жестами и мимикой.

Язык жестов и мимика ведущего должны полностью соответствовать информации, которую журналист пытается донести до аудитории. Если зритель заметит малейшее несоответствие слов и действий, таких как поза, жест или взгляд, доверие будет потеряно.

Каков бы ни был образ журналиста, он всегда должен соответствовать типу передачи. Так, например, Александр Пушной, ведущий развлекательно-познавательной программы «Галилео», в своей научно-познавательной передаче представляет эксперименты, демонстрирует различные опыты. Выглядит он всегда ярко. Броские брюки, футболки, кофты или пиджаки. «Взрывная» зачесанная наверх прическа. Соответствует внешнему виду и его речь: «Ненавижу рекламу! Врут там все от начала и до конца. Вот была реклама, где какой-то прыщавый мальчик какой-то брызгалкой себя брызнул пять раз и пошел собирать урожай. На него девки, как пчелы на мед, налипли». Ведущий не боится эпатировать публику разговорными словами и выражениями, его речь очень экспрессивна и эмоциональна.

Казахстанский журналист и телеведущий Артур Платонов в своей передаче «Портрет недели» всегда спокоен и уверен в себе. Его ладони открыты, это говорит о том, что он говорит правду и ничего не скрывает. Выглядит Платонов всегда «с иголочки», строгий костюм и галстук – неотъемлемая часть его имиджа. У него своеобразная манера речи – несколько суховатая, подчеркнута правильная, «суровая». Даже ироничные фразы он произносит, не улыбаясь, что не снижает, а усиливает саркастичность речи: «А понятие «родственник» тоже обесценено. Точнее, цена появилась. Сколько стоит «заказать» племянника? Снова «дикость», скажете? Из-за жилплощади. Серьезная причина? Нет? Достаточная?»

Музыкально-развлекательная телепрограмма «Двое с приветом» имеет достаточно высокие рейтинги, что достигается за счет не только тематики программы, но и образа видеожеев – Нелли Ермолаевой и Ивана Чуйкова. Характеризуя речевое поведение этой пары видеожеев телеканала RU.TV, важно отметить, что их речь является социально ориентированной, что обусловлено работой именно на здесь. Поскольку RU.TV – популярный музыкально-развлекательный канал, целевую аудиторию которого составляет, в основном, молодежь, то строгая и формальная регламентация речевого поведения для телеведущих не предполагается, однако везде имеются свои правила. Иван и Нелли являются видеожеем программы «Двое с приветом», в которой показ музыкальных клипов чередуется с общением в интерактивном режиме на определенную тему с телезрителями с помощью СМС-сообщений и звонков, где ведущие рассматривают различные аспекты темы, общаются со зрителями, выражают свою точку зрения.

В типе речевого поведения Нелли и Ивана прослеживается отличное умение привлечь и удерживать внимание аудитории за счет высказывания противоположных точек зрения видеожеев относительно одного и того же вопроса (они искусственно выстраивают конфликт, который затем весело и непринужденно разрешается), чувство юмора и острота ума. Их отличают привлекательные визуальные характеристики, включающие прекрасный ухоженный внешний вид, сочетание фактуры в одежде (одежда подобрана именно для экранной пары, один костюм дополняет другой), красивые, аккуратные прически и профессионально выполненный грим. Нельзя не отметить оформление студии – яркие теплые тона, направленные на формирование теплой, дружеской обстановки.

Несмотря на то что на протяжении всего прямого эфира ведущие демонстрируют и подчеркивают неформальность обстановки и равенство социального статуса с телезрителями, составляющими целевую аудиторию, в речи ведущих, по большей части, соблюдается норма, а заимствования из английского языка (селфи, фейк, кэш и другие) и молодежный сленг являются средством установления контакта с аудиторией, своеобразным опознавательным маркером «Я свой».

Во время прямого эфира особенно ярко прослеживается так называемый «эффект присутствия» – видеожее общаются с телезрителями, глядя прямо в камеру, поэтому создается впечатление живого непринужденного диалога. Они обращаются к телезрителю на «Вы», что говорит о хорошем уровне культуры речевого поведения. Ведущие свободно и весьма эмоционально выражают свое мнение по какому-либо вопросу, особенно Нелли. Они не афишируют наличие высокого интеллекта, говорят достаточно просто и понятно, демонстрируют сопереживание субъектам обсуждаемой проблемы, выдвигают на первый план моральную сторону вопроса. В итоге мы говорим об образе посредника, привлекательного для телезрителя, заинтересованного в происходящем и вовлекающего аудиторию в

разговор. Ведущие прекрасно справляются со своими обязанностями в соответствии со всеми законами успешной деятельности телеведущих музыкально-развлекательных телепрограмм.

Видеи активно используют невербальные средства. Так, например, искренность или смущение обязательно отражаются на лице. Известно, что мимика и жесты дают больше информации, чем содержание речи. Информация, которая передается на вербальном уровне, влияет на человека рациональным путем и проходит фильтры недоверия. Этот факт делает важным умение имиджмейкера визуализировать необходимые внутренние черты. Жесты так же, как и лицо, активно участвуют в создании имиджа, так как несут огромное количество информации. Для видеи большое значение имеет выразительность жестов. На невербальном уровне стоит отметить у Нелли и Ивана легкость, непринужденность и свободу жестов.

### **Способы и функции выражения вербальной агрессии в СМИ**

**Гановичева** Алена Александровна

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова, (г. Усть-Каменогорск, Казахстан), 4 курс бакалавриата, специальность «Журналистика», <im\_lucky\_girl\_1994@mail.ru>

Человеческая агрессивность в последнее время вызывает возрастающий интерес исследователей разных социальных и гуманитарных наук. Актуальность исследования феномена агрессии определяется ростом асоциальности, снижением уровня речевой культуры, вульгаризацией речи, пропагандой насилия и агрессии в средствах массовой информации (СМИ), а также существенным ослаблением речевых механизмов.

Интерес к проблеме и определению понятия «агрессия» ныне возрастает не только в сфере психологических исследований, но и в широкой области направлений, сопряженных с изучением проблем речевых проявлений данного явления. Поскольку это явление все чаще начинает пронизывать все сферы жизнедеятельности современного человека, постольку актуальной становится потребность в описании речевой и неречевой агрессии. Ведь повседневная жизнь также не лишена агрессивных проявлений.

В течение последних десятилетий наблюдается возрастающий интерес к исследованию речевой агрессии, что связано с увеличивающимся распространением агрессии во всех сферах жизнедеятельности человека. Это целенаправленное речевое или неречевое поведение, цель которого – нанесение морального и физического дискомфорта объекту действия. В основе такого поведения лежит негативная установка на объект и дисгармонизирующее воздействие на адресата речи. Агрессия может проявляться в рамках межличностного, группового и массового типов общения. Неречевую агрессию можно рассматривать как вид эмоционального реагирования и воздействия, находящий свою реализацию в форме физических и других несловесных действий, нацеленных на причинение морального или физического вреда объекту агрессии или даже на уничтожение и лишение жизни другого человека или группы людей.

«Речевая (вербальная) агрессия – обидное общение; словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в оскорбительной, грубой, неприемлемой в данной речевой ситуации форме» [Щербинина 2004: 17]. Речевая и неречевая агрессия связаны преимущественно с агрессивными эмоциями и чувствами. В их числе можно выделить реакции раздражения, гнева, неодобрения и отвращения. Данное явление наиболее ярко отражается на материале текстовых фрагментов современной художественной литературы и СМИ. СМИ являются одним из важнейших способов воздействия на читателя и причин распространения данного явления. Печатные СМИ именно через слово воздействуют на массовое сознание. Освещая данную проблему, важно помнить, что речевая агрессия – это агрессия, инструментом которой является слово. Заголовки статей, привлекая внимание читателя, одновременно воздействуют на читателя и настраивают на отрицательное отношение к тем фактам, о которых идет речь. Что касается агрессивно написанных статей, то такие материалы больше всех привлекают внимание читателей, воздействуют на эмоциональную сферу человека и настраивают на решительное действие.

Л.М. Закоян делит агрессивные выражения на оскорбления, угрозы, порицания (упреки, обвинения) и насмешки [Закоян 2010]. Из всех типов в газетах редко встречаются только прямые оскорбления, видимо, по причине этико-правовых ограничений. Кроме того, как показывает материал, подобные выражения часто используют не для запугивания, а в качестве выразительного средства.

Приведем несколько примеров вербальной агрессии в текстах казахстанских СМИ. В областной газете «Мой город» Восточного Казахстана в 11-м номере (17 марта 2016 года) вышла статья с заголовком «Ну, вы блин даете!», в которой рассказывается о празднике в честь окончания масленичной недели. В этом порицающем, на первый взгляд, заголовке использовано устойчивое выражение, достаточно агрессивное, однако в этом конкретном варианте слово «блин» дается не в переносном, а в прямом значении. Этот прием используется для привлечения внимания читателей.

В той же газете в 44-м номере (3 ноября 2016 года) вышла заметка с агрессивным (порицающим) заголовком «Терпеть не могу!». В заметке рассказано о том, что аким области (мэр) поручил подать в суд на компании, затягивающие строительство жилых домов.

В областной газете Восточного Казахстана «Устинка плюс» в номере 23 (9 июня 2016 года) есть заметка в рубрике «Безопасность» с заголовком-угрозой «Утонешь – домой не приходи!» – о проведении акции ДЧС ВКО по технике безопасности на воде.

В 19-м номере независимой восточноказахстанской газеты «Flash» (6 октября 2016 года) в рубрике «На злобу дня» опубликован материал в стихах о принуждении к установлению общедомовых приборов учета тепла за счет владельцев квартир, заголовком которого сам по себе является агрессивным – «Приборно-тарифная удавка». Это яркий пример использования негативно-оценочного слова для создания экспрессии.

«Речевая агрессия, как правило, препятствует реализации основных задач эффективной речевой коммуникации, оказывает деструктивное воздействие не только на сознание, но и на речевое поведение участников коммуникации. Речевая агрессия как способ речевого реагирования затрудняет полноценный обмен информацией между участниками речевой коммуникации, препятствует гармоничному взаимодействию и взаимопониманию речевых партнеров» [Закоян 2010]. В связи с этим становится актуальным вопрос всестороннего исследования феномена агрессии и воспитание толерантности, в том числе и речевой.

### Библиография

Закоян Л.М. Выражение агрессии в современном русском и английском языках. – Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/vyrazhenie-agressii-v-sovremennom-russkom-i-angliiskom-yazykakh>

Щербинина Ю.В. Русский язык: речевая агрессия и пути ее преодоления. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 224 с.

### К вопросу о медиакультуре в современном обществе

Иванов Валентин

Курский базовый медицинский колледж (г. Курск),  
3 курс, специальность «Лечебное дело», <[ivanovalentin777@mail.ru](mailto:ivanovalentin777@mail.ru)>

Культура представляет собой некий свод «правил игры» коллективного существования, мир символических обозначений, явлений и понятий, сконструированных людьми с целью фиксации и трансляции социально значимой информации, знаний, представлений, опыта, идей и т.п.

Конец XX–начало XXI веков стали для подавляющего большинства стран мира временем кардинальных перемен, сущностной причиной которых явилось непрерывающееся расширение информационного пространства. Современный мир использует различные виды коммуникаций. Такие изобретения XX века, как телефон, радио, телевидение, Интернет, а также стремительное развитие массовой печатной продукции привели человечество к открытию информационной эпохи, образовали сложную систему массовых коммуникаций, которая и образует медиасреду, или просто медиа.

В современном информационном обществе все большее влияние и распространение приобретает медиакультура, которая в разных видах и формах (через печатные, телевизионные, кинематографические, видео и компьютерные каналы) интенсивно распространяется по всему миру. Следует сказать, что в последние десятилетия проблемы «медиа» находятся в центре внимания российской общественности, науки и образования. В нашем языке в качестве синонима слова «медиа» широко используются термины «средства массовой информации» (СМИ) и «средства массовой коммуникации» (СМК), в которых содержится идея связи между разными структурами общества и мира в целом [Ворошилов 1999: 22].

Если говорить о таком понятии, как «медиакультура», то можно согласиться с исследователем медиасреды А.В. Шариковым [Луман 2010: 44], по мнению которого медиакультура – это часть общей культуры, связанная с СМК. С одной стороны, в социальном плане (культура общества – медиакультура общества). С другой – в личном (культура человека – медиакультура человека), когда акцентируется взаимодействие человека с миром медиа, его восприятие и творческое самовыражение через СМК, которые в конечном итоге обеспечивают полноценное включение человека в жизнь общества.

Медиа (от латинского «media», «medium» – средство, посредник) – это термин XX века, первоначально введенный для обозначения феномена «массовой культуры» («mass culture», «mass media»). Что касается понятия «медиакультура», то это детище современной культурологической теории, введенной для обозначения особого типа культуры информационного общества, являющейся посредником между обществом и государством, социумом и властью [Бакшин 2009: 22].

Медиакультуру можно определить как совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации

личности. Медиакультура включает в себя культуру передачи информации и культуру ее восприятия; она может выступать и системой уровней развития личности, способной читать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания посредством медиа и т.д.

Рассматривая современное состояние медиакультуры, мы акцентируем свое внимание на роли массмедиа в формировании общественного сознания, развитии творческих способностей личности. Медиакультура приобретает в современном обществе огромное значение, являясь для большинства одним из важнейших способов познания окружающего мира.

Однако в условиях массового внедрения информационных технологий возникли не только позитивные, но и негативные методы воздействия медиасреды на общественное сознание. Так, по мнению американского ученого Герберта Шиллера, массмедиа – это средство для «манипулирования сознанием», целью которого является создание и навязывание новых социальных мифов, развитие пассивности и равнодушия к общественным проблемам.

Средства массовой информации – это институт гражданского общества, именно гражданского общества, а не власти (хотя частично и это имеет место) и не коммерческих структур (хотя включение в систему экономических отношений имеет место во всем мире).

Интеграция общества в современном мире неотделима от демократического процесса. СМИ выступают основным гарантом информационного обеспечения этого процесса, прежде всего, за счет максимально полного информирования граждан обо всех наиболее значимых процессах и явлениях, происходящих в обществе, о позиции и действиях властей, их усилиях, направленных на решение волнующих граждан вопросов и проблем.

Современные социальные и культурные движения формирующегося информационного общества в Российской Федерации характеризуются, к сожалению, изменениями культурных ценностных ориентаций, отодвиганием традиционной российской культуры на третий-четвертый план, возвышением некоей европейской/американской медиакультурной модельной ситуации, в которой взаимодействие медиа с отечественной окружающей информационной средой выстраивается исключительно нормативными маршрутами интернет-сайтов.

#### Библиография

Бакшин В.В. Основы журналистики: учеб. пособие [Текст] / В.В. Бакшин. – М., Флинта: Наука, 2009. – 51 с.

Ворошилов В.В. Журналистика: учебник [Текст] / В.В. Ворошилов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 304 с.

Луман Н. Реальность массмедиа [Текст] / Н. Луман. – М.: Праксис, 2010. – 256 с.

#### Визуальные невербальные средства как основа современного продуктивного общения

Лисовенко Дмитрий Васильевич

Ростовский государственный университет путей сообщения,

2 курс бакалавриата, направление подготовки «Эксплуатация железных дорог»,

<dmitriy.lisovenko@rambler.ru>

Человек – существо социальное, поэтому вполне естественно, что общение является одной из важнейших и насущных его потребностей. Неслучайно еще с эпохи античности вплоть до настоящего времени предпринимаются многочисленные и настойчивые попытки представителей различных наук (лингвистов, психологов, политологов, социологов) сформировать искусство эффективного речевого воздействия и взаимодействия, которое бы позволило человеку успешно самореализоваться в условиях современного общества.

Процесс коммуникации, как известно, осуществляется с помощью *вербальных (речевых) и невербальных (неречевых) средств*, причем значение вторых, как правило, недооценивается обыденным сознанием. Между тем невербальная коммуникация играет гораздо более важную роль, чем может показаться на первый взгляд. По данным американских ученых Рея Бердвистелла и Альберта Меграбяна, «полное сообщение усваивается человеком через мимику и жесты на 55 %, через интонацию – на 38 % и через слова – лишь на 7 %» [Руденко 2016: 242]. Проявление невербального языка обусловлено импульсами нашего подсознания, которые невозможно подделать, в связи с чем доверие к невербальным средствам коммуникации выше, чем к вербальному каналу общения. К тому же знание и применение невербальных средств позволяет эффективно осуществлять обратную связь в процессе общения.

По мнению известного ростовского психолога профессора В.А. Лабунской, невербальное общение включает в себя 4 вида систем:

- 1) визуальную (средства внешнего проявления человеческих чувств и эмоций – мимика, жесты, позы, реакции кожи, пространственно-временная организация общения, контакт глаз);
- 2) акустическую (громкость, темп, тембр, высоту голоса, паузы, смех, кашель, плач);
- 3) тактильную (прикосновения и рукопожатия, поглаживания и похлопывания, объятия и поцелуи);

4) ольфакторную (приятные и неприятные запахи окружающей среды, естественные и искусственные запахи человека) [Лабунская 1986: 33].

В своей работе мы хотели бы остановиться на визуальных невербальных средствах, знание которых позволит не только лучше понимать собеседника, но и предвидеть, какую реакцию произвело на него услышанное, еще до того, как он выскажется по этому поводу с помощью слов.

Примерно 70 % информации, касающейся внутреннего эмоционального состояния человека, выражает мимика (движение мышц лица). Лоб, брови, губы, глаза, подбородок – эти части лица демонстрируют основные человеческие эмоции: страдание, гнев, радость, удивление, страх, отвращение. Главной характеристикой мимики являются ее целостность и динамичность. Это означает, что в мимическом выражении эмоциональных состояний все движения мышц лица скоординированы. Легче распознаются положительные эмоции (радость, любовь, удивление), труднее воспринимаются отрицательные (печаль, гнев, отвращение).

Много передают информации в общении жесты. Известный австралийский писатель и исследователь языка телодвижений Алан Пиз все жесты условно подразделил на две обширные категории – открытые и закрытые. Открытые жесты, по мнению исследователя, чаще всего несут положительное отношение человека, его уверенность в себе, открытость, откровенность, согласие. Закрытые – воспринимаются как элементы критики, противодействия, выражения недоверия и несогласия. Умение управлять своими жестами и читать жесты других более развито у женщин, т.к. они до года понимают ребенка в большей степени через невербальное общение. Но это умение, как и любое другое, возможно развить или улучшить.

Алан Пиз полагает, что «практически невозможно подделать жесты, соответствующие лжи. Опытные лгуны хотя и научились очень искусно управлять своими жестами, но им не удастся подменить их все, некоторые остаются нетронутыми. И поэтому лгуны стараются скрыть свое тело как можно в большей степени, так легче уследить за некоторыми частями тела, чем за всем. Именно по этой причине многие профессионалы игры в покер играют в темных очках, т.к. зрачки – единственная часть тела, которую не может контролировать человек. Когда человек обрадован или заинтересован чем-то или кем-то, его зрачки расширяются, а когда расстроен или подавлен – сужаются. Не зря говорят: «Глаза – зеркало души».

Основным жестом, соответствующим лжи, является прикрытие рта ладонью. Это тривиальная его форма, свойственная детям. У взрослых людей этот жест тоже присутствует, но искусно замаскирован. Рука начинает тянуться ко рту, но в последний миг переключается на что-то другое: нос, почесывание глаза. Также из детства выходит жест, отвечающий за раскрытие лжи, недоверие – закрытие ушей ладонью как нежелание слушать собеседника и его более незаметные вариации [Пиз 2010: 55].

При оценке и использовании жестов следует учитывать национальную специфику невербальной коммуникации. У разных народов один и тот же жест может иметь разное значение. Например, жест «большой палец вверх» в США, Англии и Новой Зеландии имеет три значения: просьбу подвести, адресуемую водителю попутной машины, «все в порядке» и нецензурное значение (быстрое выбрасывание вверх – «сядь на это»); в Греции этот жест означает «заткнись», у итальянцев и немцев – это цифра 1» [Стернин 2012: 44].

Умение применять визуальные невербальные средства позволяет человеку эффективно общаться с окружающими людьми, избегать конфликтных ситуаций не только в официально-деловой сфере, но и в личной жизни, причем осуществляя коммуникацию как со своими соотечественниками, так и с иностранцами.

### Библиография

Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского университета, 1986. – 475 с.

Пиз А. Язык телодвижений / А. Пиз. – М.: Эксмо, 2010. – 196 с.

Руденко А.М. Основы риторики: учебник / А.М. Руденко, В.В. Котлярова, Ю.А. Шестаков. – Ростов н/Д.: Феникс, 2016. – 381 с.

Стернин И.А. Практическая риторика: учебное пособие / И.А. Стернин. – М.: Академия, 2012. – 272 с.

### Естественная письменная речь как новый объект современного жанроведения

Маргунина Яна Александровна

Чертенкова Инна Вадимовна

Кемеровский государственный университет (г. Кемерово),

3 курс бакалавриата, направление «Филология», <yana.margunina@yandex.ru>

На фоне повышенного интереса современной лингвистики к проблеме языковой личности, обусловленного антропоцентричностью научной парадигмы, наблюдается стремление к обоснованию нового объекта исследования, называемого естественной письменной речью (термин Н.Б. Лебедевой). Осознание этого феномена сопряжено, прежде всего, с необходимостью его терминологического

определения. Однако дать некое устоявшееся определение этому понятию пока не представляется возможным. Естественная письменная речь определяется через описание набора признаков, ее характеризующих. Для этого вида речевой деятельности характерны: письменный способ воплощения, спонтанность, непрофессиональность исполнения. Данные признаки отличают феномен естественной письменной речи от сопряженных с нею разновидностей национального языка: естественной устной (разговорной в широком смысле) и искусственной письменной (в первую очередь, художественной) речи.

В качестве одного из перспективных направлений исследования естественной письменной речи рассматривается жанроведческое направление, которое, помимо прочего, предполагает сопоставительное описание речевых жанров, реализующихся в принципиально разных видах речевой деятельности: естественной письменной и художественной. Исследование этой проблемы включается в решение одного из основополагающих для понимания природы языка вопроса о первичности/вторичности речевых жанров, обозначенного в свое время М.М. Бахтиным [Бахтин 1996] и не имеющего до сих пор однозначного решения в лингвистике.

Полагаем, что среди признаков речевых жанров, которые не меняются при включении жанра в иную коммуникативную сферу, иллюкутивный признак, диктумное содержание, жанроворелевантные языковые (лексические, грамматические) средства, моделирующие лингвистический портрет жанра.

Использование речевого жанра естественной письменной речи в художественной речи влечет за собой определенные изменения в этом жанре, который становится органической частью референтного пространства художественного текста. Автор художественного произведения использует тот или иной жанр естественной письменной речи с целью создания речевого (и не только) портрета персонажа (к примеру, жанр «объяснительная записка» в документальном рассказе В.М. Шукшина «Кляуза», жанр «личное письмо» в рассказе «Два письма», жанр «письмо в редакцию» в рассказе «Раскас» [Рабенко, Лебедева 2016] и др.). Художественный текст позволяет проследить условия создания письменного текста, облаченного в ту или иную жанровую форму, невербальное поведение персонажа в момент написания, реакцию адресата на письменное послание и др.

Таким образом, комплексное исследование речевого жанра естественной письменной речи и его художественной реализации в системе координат первичный/вторичный речевой жанр позволит продвинуться в описании феномена естественной письменной речи, специфики его жанровой организации.

#### Библиография

Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собр. соч. – М.: Русские словари, 1996. – Т. 5: Работы 1940–1960 гг. – С. 159–206.

Рабенко Т.Г., Лебедева Н.Б. К соотношению жанров естественного и художественного дискурсов: постановка проблемы (на примере жанра «письмо в редакцию») // Вестник Том. гос. ун-та. Филология. – 2016. – № 1 (39). – С. 50–61.

#### Лингвокультурные традиции онимных номинаций Ожередова Валерия Сергеевна

Донецкий педагогический институт (г. Донецк, ДНР),

1 курс бакалавриата, направление «Методика начального образования», <valeria.ozheredova@mail.ru>

В данной работе представлены положения о собственных именах (онимах) как о важнейших знаках языка, выстраивающих определенную линию общения.

1. Онимы не простое средство номинации, они сигнализируют о принадлежности к определенной языковой и ментальной культуре. Собственное имя – это свернутый текст. Так, имя может рассказать о национальной принадлежности, о возрасте и поле человека, его социальном статусе.

2. В объективной действительности после наречения человека именем собственным оно становится идентификатором одного конкретного лица (т.е. происходит движение от бесконечно большого количества объектов, имеющих концептуальную возможность называться определенным именем, к единственному объекту).

3. У каждого языка не только свой особый круг онимов, создающих уникальность языкового мира народа, но и особые традиции их использования.

4. В русской культуре общения есть понятие «бытового имени» и «литературного», а в русской ономастической системе сложилась традиция именования писателей по формуле: имя + фамилия. Возможно, это непонятно носителям других культур, однако человек, воспитанный на традициях русской культуры, Анну Андреевну Ахматову назовет Анной Ахматовой, а Бориса Леонидовича Пастернака – Борисом Пастернаком. Не всегда и не всеми эта традиция соблюдается, в ней, как и в любой другой традиции, есть некая условность, ставшая настолько привычной, что нарушение ее кажется этикетной неряшливостью. Сейчас трудно определить, как, когда и кем была назначена такая форма номинации, но интересно, что об этом думают сами мастера художественного слова. И единства

здесь нет. Вот мнение И. Бродского: «Писателя уменьшительным именем не зовут, писатель – это всегда фамилия, а если он классик – то еще и имя, и отчество. Лет через 10–20 так это и будет, но я никогда не знал его отчества» (И. Бродский. О Сереже Довлатове); «У Бродского была симпатичная привычка величать любимых поэтов и писателей по имени-отчеству. Например: «У Александра Сергеевича заметил...» Или: «Вчера я перечитывал Федора Михайлыча...» Или: «В поздних стихах Евгения Абрамыча... (Баратынского)» (Л. Штерн. Поэт без пьедестала. Воспоминания об Иосифе Бродском).

А вот как негодует А. Ахматова на писателя Э. Казакевича, который неправильно, по ее мнению, упоминает ее имя: «Он там поминает студенток, ярых поклонниц стихов Анны Андреевны Ахматовой.

"– Я же не Л.Н. Толстой! Зачем же так почетно? Разумеется, идя по стопам товарища Жданова, он имеет полную возможность ругать меня на все буквы алфавита, но по отчеству-то зачем?.. Он, наверное, не знает, что, когда говоришь о поэте, следует именовать его в соответствии с литературным, не бытовым именем". Я сказала, что Казакевич не совсем тонко, не во всех оттенках знает язык и потому отчеством, быть может, и не хотел ее обидеть» (Л. Чуковская. Записки об Анне Ахматовой); «А.А. говорила: "Когда я о себе читаю в печати: «А.А. Ахматова», я не сразу догадываюсь, о ком идет речь". "Если я поэт, – говорила она, – то я – Анна Ахматова, как Пастернак – Борис или как Блок – Александр. Каждый сам выбирает свое литературное имя для себя. В русской культуре существует Анна Ахматова"» (Л. Чуковская. Записки об Анне Ахматовой).

5. Учитывая высказывание Е. Кубряковой о том, что концепт – это единица ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отображает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы языка и мозга, всей картины мира, которая отображена в человеческой психике» [Кубрякова 1996: 4], можно с основанием утверждать, что онимы имеют концептуальную значимость в лингвальном мире.

#### Библиография

Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996. – 245 с.

#### Жанры современной арт-журналистики

Пазылхан Екатерина Николаевна

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова,  
(г. Усть-Каменогорск, Казахстан), 4 курс бакалавриата, специальность «Журналистика»,  
<kolomiitseva@bk.ru>

Арт-журналистика в современном понимании – понятие достаточно новое и многогранное. Это отрасль журналистики, предметом которой являются проблемы культуры и искусства. Задача арт-журналистики – удовлетворение информационных потребностей общества в данной области и формирование общественного мнения. Многогранность этой отрасли публицистики состоит в том, что она включает в себя такие сферы, как архитектура, музыка, кино, изобразительное искусство, театр. Одними из главных функций арт-журналистики являются воспитание и просвещение, она должна нацеливать на саморазвитие. Актуальность этого направления определяется популярностью арт-идей в современном мире, ростом интеллектуализации жизни и деятельности человека. Это также связано и с реализацией потребности в глубокой специализации электронных СМИ, что выражается в создании «нишевых» медиаканалов, транслирующих специализированную информацию, удовлетворяющих самые разнообразные вкусы аудитории.

Арт-журналистика с недавних времен получила самостоятельный статус и возможность существовать в локальных и профессионально ориентированных изданиях. Это журналы, которые пользуются спросом и популярностью у людей, работающих в определенной сфере, например, журналы об архитектуре или периодические издания о живописи для художников. С ростом специализации сфер появилось немало специалистов, таких как кинокритики, театральные, музыкальные критики. При этом арт-критик должен быть отменным знатоком того вида искусства, о котором создает материал, а иначе арт-критика окажется низкопробной. Сложность такой журналистики заключается в том, что современное искусство еще не имеет узаконенных канонов и не вписывается в рамки классического понимания. Поэтому журналист должен быть не только знатоком традиционного искусства, но и человеком с развитым вкусом. При этом созданный журналистом материал должен быть выстроен так, чтобы в нем было место авторской позиции и потребностям аудитории.

На сегодняшний день в Казахстане имеются журналы и газеты об искусстве, ориентированные на определенную аудиторию: «Нива», «Кумбес», «Новая музыкальная газета», «Книголюб», «Афиша», «Айт», «Камертон», «Жалын». Типичными жанрами в таких изданиях чаще всего является рецензия, часто встречается обзор, интервью с музыкантами, писателями, художниками.

Рецензия – наиболее мобильный и злободневный жанр театральной критики (в отличие от проблемных и обобщающих статей, творческих портретов и т.п.). Этой мобильностью определяются и каналы публикаций рецензий – газеты, журналы, Интернет. Развернутая рецензия, которая

рассматривает ряд театральных произведений, объединенных по какому-либо принципу (тематическому, хронологическому, принципу персонализации актера или режиссера и т.д.), называется критическим обзором.

Театральный критик – это лицо, профессионально занимающееся театральной критикой – литературным творчеством, отражающим текущую деятельность театра в форме обобщающих статей, рецензий на спектакли, творческих портретов актеров, режиссеров и т.д. Кинокритики – это люди, профессионально разбирающиеся в искусстве кино. Они анализируют отдельные фильмы, сообщают о кинофестивалях, пишут статьи об актерах, кинорежиссерах, отдельных жанрах кино и т.д.

В рецензиях появился (как и в фильмах) живой отклик на события действительности, «новые образы» и «способы повествования». В газетах стали отводиться специальные колонки под кинематографические рецензии. Кинокритики стали чаще обращать внимание на язык кино – на мастерство режиссера, актеров, монтажное построение фильма и др. Как правило, печатаются рецензии только на самые значительные фильмы. В ежедневных газетах место серьезной кинокритике находится редко. Львиная доля всех публикаций о кино на самом деле – всего лишь анонсы, рекламные тексты. В настоящее время первое по популярности место занимает жанр кинорецензии. Кроме того, появились смежные жанры – кинообзор (на ТВ, радио), киноанонс (в печатных СМИ). Помимо деления рецензии по объекту – конкретному фильму, существует также деление по субъекту – ее автору.

Одной из проблем на сегодняшний день является переизбыток политики и криминала в информационных выпусках. «Какую картину мы видим в новостях?» – спрашивают телекритики и сами же дают ответ. Возможно, телеканалам события интересны только тогда, когда совершено резонансное преступление или произошло стихийное бедствие. «Надо не просто «информировать зрителей о происшествиях», а требовать решения этой серьезнейшей проблемы, – пишет автор «Литературной газеты» А. Бриль. – В нормальном обществе, на «нормальном телевидении» первостепенное внимание уделяется вопросам, связанным с сохранением здоровья и жизни людей, а не "развлекаловке"». В связи с этим А. Бриль делает вывод, что, пока телевидение воспитывает «прожигателей жизни», будут оставаться без обсуждения самые важные для человека и общества в целом вопросы [Бриль 2008: 10].

Важной и характерной особенностью арт-журналистики является тот факт, что она несет в себе позитивный характер. Такой вид журналистики формирует в людях культуру, позволяет осознать культурные ценности, способствует всестороннему развитию человека.

#### Библиография

Бриль А. Жизнь и смерть в «телемагазине» / А. Бриль // Литературная газета. – 2008. – № 2. – С. 10.

#### Автобиографизм как художественная доминанта «открытого романа» Ю.Г. Слепухина Петрова Анастасия Петровна

Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь),  
5 курс бакалавриата, направление «Филология», <nasko\_petrova94@mail.ru>

В мировом научном сообществе в последнее время резко возрастает интерес к исследованию творческой роли и создающей личности, и воспринимающей произведение стороны. Иногда речь идет о подлинном соавторстве – когда в задачи читателя входит необходимость открывать законы взаимодействия слова и индивидуума, пространства и времени, комментировать их, интерпретировать, реконструировать их причинно-следственные связи, а также устанавливать дискурсивно-семантические истоки и роль стереотипной информации, выстраивать когнитивно-концептуальные процессы, разграничивать системы и категории, то есть проникать в глубины смысла – в этом читатель (тем более исследователь) находят единомыслие с творцом новой языковой картины мира.

Не подлежит сомнению, что художник, создавая свое произведение, предполагает, что будущее у этого произведения обязательно реализуется, что отношение между его творением и потребителем не прервется. Дело в том, что речь идет о феномене «открытого произведения», такое понятие указывает не столько на то, как художественные проблемы решаются, сколько на то, как они ставятся. В эстетике принято обсуждать проблему «завершенности» и «открытости» [Эко 2004: 13]: оба термина относятся к ситуации художественного восприятия, являясь таким смысловым центром, чтобы любой человек, воспринимающий его, мог постичь и представить свое понимание произведения, его индивидуальную интерпретацию, преломив его через призму собственных взглядов и ассоциаций. В сущности, этот процесс зависит от уровня восприятия истолкователя, т.е. в основе опыта читателей лежит различное видение мира.

Наше исследование заключается в том, чтобы показать тонкую игру отношений между автором и историческим контекстом, не навязывая и не мистифицируя историческую реальность, которая всегда тоньше и богаче, чем мы ее делаем; наметить границы соавторства, хотя, как уже упоминалось, четких как таковых нет.

Имя писателя и публициста Юрия Григорьевича Слепухина (1926–1998) стало известным отечественному читателю в 1962 году после публикации романа «Перекресток» в «Роман-газете». Роман

сразу же привлек к себе внимание и широкой читательской аудитории, и критики, стал настолько значительным литературным событием, что даже публикация в № 11 номере «Нового мира» первого романа Александра Солженицына «Один день Ивана Денисовича» не смогла уменьшить интерес молодых читателей к роману.

Юрий Слепухин создает многомерный мир жизни героев, рожденных в 20-е годы, причем «Перекресток» – первый из тетралогии, включающей романы «Тьма в полдень» (1968), «Сладостно и почетно» (1985), «Ничего кроме надежды» (2000, в журнале «Нева» опубликован с сокращениями под названием «Час мужества» в 1991 году), в котором все события происходят в мирное время. Все романы образуют единое целое не только благодаря общности героев и тому, что сюжет одного продолжает сюжет другого, но и благодаря единству проблематики и неизменности позиции автора-патриота. Роман Юрия Слепухина «Перекресток» открывал принципиально новые, ранее запретные в отечественной литературе темы: сюжетную основу произведения составляла история любви русской девушки Тани, которая оказалась в концентрационном лагере в Германии и была освобождена войсками союзников, и сына осевших в Париже русских эмигрантов – Кирилла, который волею военных судеб оказался на Украине.

Название романа глубоко символично. Корень слова «перекресток» – крест – обозначает геометрическую фигуру, состоящую из двух или более пересекающихся линий. На Кресте был распят Христос, поэтому это своего рода символ Страданий Христовых и величайшая святыня, через которую совершается Божия помощь. Аффикс *пере-* близок к значению «через», то есть героям придется переступить через страдания, обрушившиеся на них, преодолевая их своими силами и с Божьей помощью.

Ядро повествования образует история любви Тани и Сергея. Поражают искренность рассказчика и реалистичность характеров. Важнейшим формирующим событием для молодых людей стала война. Однако она не сделала из них бездумных и безжалостных. Характеры героев показаны в развитии, героиня приобретает по ходу развертывания сюжета романа все более отчетливую гуманистическую позицию. Именно Татьяна здесь выступает тем автобиографическим персонажем, который открыто выражает позицию самого автора. Целостная картина романного мира складывается из переплетения судеб главных и второстепенных героев. Юрий Слепухин убеждает: нет в человеческой жизни ничего случайного, она тысячью нитей связана с судьбами других людей, каждый поступок героя отзывается эхом в чужих судьбах, вызывает порой отсроченный во времени, но неизбежный резонанс.

Интересно, сколько замыслов, вариаций может возникнуть у слепухинских произведений, чтобы хоть через них «пролить свет» на определенный этап истории, культуры. Дело критики заключается в том, чтобы выяснить, насколько произведение соответствует первоначальному замыслу автору, наше же исследование заключается в другом: определить «смысл», наполненный богатством космоса; Ю. Слепухин попытался обозначить возможности для вариативных интерпретаций своих произведений, которые являются законченными и представляют собой не только определенную завершенную форму, требующую, чтобы ее пережили, постигли в заданном структурном направлении, но и «открытую», которую завершает сам исполнитель в тот самый момент, когда получает эстетическое удовольствие от чтения. Сартр рассуждает о том, что «сущее нельзя свести к конечному ряду проявлений, поскольку каждое из них есть отношение к постоянно меняющемуся субъекту» [Эко 2004: 21], а если мы не определим горизонты нашего восприятия, не сведется ли все к бесплодным рассуждениям, не отодвинем ли мы на задний план и личность автора, и эпоху? Было бы просто рискованно сводить произведение к абстрактной игре коммуникативных структур, ведь произведение в связи с миром истории абсолютно не является второстепенным и даже случайным. Многих бы поразило, что описание коммуникативных структур может быть лишь первым шагом в моделировании произведения, впоследствии выявляющим связь их с общим культурным фоном, таким образом, любое литературное произведение – факт, включенный в историю.

### Библиография

Витковская Л.В. Когниция и образ автора в интерпретации смысла. Литературоведение XXI века: учебное пособие / Л.В. Витковская. – М.: КНОРУС. – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2016. – 332 с.

Литературные герои. Билли Пилигрим. Толкование // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/litheroes>

Щеглова Е. О писателе Юрии Слепухине // Слепухин Ю. Ступи за ограду. Киммерийское лето. Романы. Избранное. – СПб.: Ладога, 2011. – С. 5–10.

Эко У. Открытое произведение: Форма и неопределенность в современной поэтике – СПб.: Академический проект, 2004. – С. 5–73.

## Приемы риторизации на уроках развития связной речи в 5 классе

Потапова Юлия Александровна

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, (г. Саранск),  
5 курс бакалавриата, направление «Русский язык. История», <potapowa.dzhulija@yandex.ru>

В последние десятилетия отечественными учеными В.И. Аннушкиным, С.Ф. Ивановой, Т.А. Ладьженской, А.К. Михальской, Ю.В. Рождественским, Е.А. Юниной и др. сделано очень много для продолжения и развития риторических традиций в российском образовании: это и выявление закономерностей современной риторической деятельности, и изучение взаимосвязи смежных с риторикой теоретических и прикладных наук, и разработка методик использования риторических приемов.

Современные ученики, покидая стены школы, должны быть готовыми к успешной реализации себя в социуме, т.е. должны быть раскрепощенными и уверенными в собственном умении излагать свои мысли точно, логично, выразительно, уместно. Включение элементов риторического знания в учебно-речевые ситуации уроков русского языка, развития речи позволяет эффективно формировать коммуникативную компетенцию школьников.

Целью статьи является изучение подходов ученых к определению понятия риторизации, выявление сути данной образовательной технологии, описание моделей учебно-речевых ситуаций уроков русского языка, использующих риторические приемы.

Анализ научно-методической литературы по теме исследования позволил установить, что ученые по-разному определяют риторизацию. Так, Ч.Б. Далецкий в своей статье «Пространство современной риторической культуры и риторизация культуры» делает вывод о том, что риторизация – это:

- 1) процесс приобретения знаний, информации и сведений на лексическом уровне (учебный диалог, зачет, экзамен);
- 2) нахождение общих мировоззренческих взглядов и укрепление позиций в отношении какого-либо понятия, состояния или процесса и способность свободного использования лексического материала (монолог, лекция);
- 3) творческое использование выразительно-эмоциональных языковых средств и целенаправленное речевое логико-композиционное воздействие на окружающих в интересах достижения планируемого результата [Далецкий. Электронный ресурс].

По мнению Л.В. Горбач, сегодня риторизация образовательной деятельности – один из путей гуманизации и гуманитаризации образования, согласно которому процесс познания строится как диалог с текстами и конкретными личностями. [Горбач 1998: 15].

С.А. Минеева предлагает следующее определение: «Риторизация – это механизм (процесс) переосмысления предмета и способов его преподавания, переосмысление организации образовательного процесса как полноценного диалогового общения по канонам риторики» [Минеева 2002: 13].

В данной работе мы опираемся на определение, предложенное Л.В. Ассуировой, в котором она описывает риторизацию как «...процесс введения приемов, направленных на речевое развитие, в практику преподавания разных образовательных областей. Данная технология позволяет сформировать способность к речевому действию, необходимую в процессе коммуникации» [Ассуирова 2007: 110].

Применение данной технологии в учебном процессе позволяет учителю обеспечивать условия для развития у учащихся способности управлять своим поведением, словом, мыслью, овладевать различными речевыми жанрами.

Технология риторизации носит интегративный характер, соединяясь с другой предметной областью, в частности, обучением языку и речи, в связи с чем учитель имеет возможность выбрать тот прием и учебный материал, который станет неотъемлемой частью программного занятия курса русского языка (развития речи школьников).

Рассматривая программу и учебник «Русский язык» для 5 класса под научной редакцией Н.М. Шанского, отметим, что авторами специально выделены часы на развитие речи, предусмотрены различные виды работ: над текстом, над речеведческими понятиями.

Элементы риторизации органично можно использовать в таких разделах, как «Язык и общение», «Культура речи». Например, в разделе «Язык и общение» рассматриваются понятия *язык, общение, стили речи*. В параграфах учебника дано много упражнений для работы с текстом: так, в параграфе «Язык и человек» в упражнении № 2 ученикам предлагается привести примеры из своей жизни, которые доказывали бы что язык – это средство общения.

В разделе «Культура речи» представлено множество упражнений, направленных на развитие выражения своих мыслей, выработку навыка привлечения внимания своей речью. Например, в параграфе «Стили речи» в упражнении № 19 ученикам предлагается сравнить приветствия и подумать, какие из них уместно применить в разговоре с незнакомыми взрослыми. Данные разделы учат не только правильно говорить и писать, но и слушать и читать. Таким образом, ученики учатся выражать свои мысли, воспринимать и усваивать информацию.

Рассмотрим несколько риторических приемов, которые уместно использовать на уроках русского языка: риторическую задачу, риторическую игру, речевой (риторический) анализ текста.

Прием *риторической задачи* основывается на описании значимых компонентов речевой ситуации: адресата и адресанта; причин и задач высказывания; содержания высказывания; формы, стиля и жанра общения: места, где происходит общение; времени, отведенного для общения. В качестве речевых ситуаций учащимся 5 класса целесообразно предлагать как близкие детям жизненные ситуации, так и воображаемые, сказочные. Пример риторической задачи, которую можно предложить на обучающем уроке, посвященном созданию речи-описания: «Ты мечтаешь завести домашнего питомца (котенка, щенка). Опиши его и свое участие в уходе за питомцем так, чтобы твои родители согласились». Описанная ситуация воспринимается учащимися как реальная, при которой ученик должен словесно реагировать на произошедшее.

Как и риторическая задача, *риторическая игра* основывается на описании значимых компонентов речевой ситуации: адресата и адресанта речи, цели общения, места общения и др. Риторическая игра включает несколько частей: начальную (вводную), основную и заключительную. Рассмотрим этот прием на примере игры «Я приглашаю вас на экскурсию в ...». Этот вариант игры требует предварительной подготовки для учащихся: необходимо продумать место, куда бы школьник хотел пригласить своих одноклассников, описать цели экскурсии, сообщить о своих впечатлениях. Прием позволяет школьникам ориентироваться в коммуникативной ситуации, понимать ее компоненты, аргументировать, отстаивая свою позицию.

Понимание текста лежит через *риторический анализ*. Он позволяет рассматривать текст в диалогическом контексте. Речевой (риторический) анализ текста также является риторическим приемом и предполагает ответ на следующие вопросы:

Кто автор? Кому адресовано? Зачем создается данный текст? Где и когда происходит общение? Какова тема высказывания? Какие речевые средства использованы?

Для риторического анализа пятиклассникам можно предлагать небольшие тексты – фрагменты художественных произведений, изучаемых параллельно в курсе литературы.

Создание текста – ключевое умение, так как каждый школьник должен уметь излагать свои мысли как в письменной, так и в устной форме. Умение видеть путь «от мысли к слову», осуществлять его, вести диалог, слышать и понимать своего собеседника, а самое главное – сделать свою речь понятной, лаконичной, научной или образной – вот те задачи, которые можно решить, вводя элементы риторики в преподавание русского языка.

Очевидно, что в основе развития речевых навыков школьников должны лежать достижения риторической науки, при этом риторизация позволяет органично включать их в содержание других школьных дисциплин, прежде всего, – русского языка.

Дидактические приемы риторизации позволяют добиваться того, что речевая деятельность становится для учащегося способом реализации его общественно-коммуникативной потребности. Приемы риторизации можно использовать на любом уроке и на разных его этапах (учебно-речевых ситуациях). Это позволяет учителю, не меняя содержания образовательных стандартов по разным дисциплинам, предоставлять возможность школьникам из урока в урок проявлять себя с позиций мыслителя, аналитика, интерпретатора и творца речевого произведения.

#### Библиография

Ассуирова Л.В. Риторизация: введение элементов риторики в преподавание русского языка // Интегративный учебник для 5–6-х; 7–8-х кл. – М.: Пушкинский институт, 2007. – 320 с.

Голуб И.Б., Неклюдов В.Д. Русская риторика и культура речи: учеб. пособие. – М.: Логос, 2014. – 327 с.

Горбач Л.В. Риторика и риторизация: содержание работы лаборатории // Роль риторики и риторизации в развитии школы: Сб. материалов, составленные на основе творческого отчета районной лаборатории по риторизации за 1997/98 уч. – Пермь: ЗУУНЦ, 1998.

Далецкий Ч.Б. Пространство современной риторической культуры и риторизация культуры. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/prostranstvo-sovremennoy-ritoricheskoy-kultury-i-ritorizatsiya-kultury>

Даутова О.Б., Крылова О.Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении // Учебн.-метод. пособие для учителей; под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006. – 176 с.

Минеева М.С. Проблемы и трудности риторизации // Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания: Материалы XI научно-практической конференции (1–11 ноября 2002 г.) / Под ред. М.С. Минеевой. – Пермь, 2002.

Русский язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений в 2 частях / Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Тростенцова Л.А., Григорян Л.Т.; научный редактор Шанский Н.М. – М.: Просвещение, 2012. – 176 с.

### **Культура общения в молодежной среде**

**Семишкурова Татьяна Андреевна**

Курский базовый медицинский колледж (г. Курск),

3 курс, специальность «Лечебное дело», <semishckurova@yandex.ru>

Проявлением культуры общения личности является ее отношение к обществу, к действительности, к людям, к труду, к творчеству и к самому себе. Одна из главных проблем современной молодежи – это неумение общаться, находить компромиссы, уважать чужое мнение. Общение является важнейшей потребностью в современном мире. Формирование будущей личности зависит от того, как будет складываться общение. В современном мире в процессе коммуникации речь молодых людей приводит в негодование взрослых, которые остро реагируют на выражения молодежи. Сегодня молодежь находится в центре внимания во многих аспектах: образование, молодежная культура, молодежная политика, молодежь и спорт, молодежь и наука, молодежь и субкультуры, но очень часто забываем, что, помимо всего этого, молодежи необходимо прививать культуру поведения. Независимо от того, каких успехов добьется человек в жизни, ему необходимо быть культурным.

В современном обществе молодежь очень часто употребляет ненормативную лексику, жаргоны, сленг. Теряется вся духовность нашего русского народа. Все величие, красота и могущество русского языка «тонет» в море нецензурных слов и молодежном сленге, используемых для самовыражения и встречного понимания. Полноценное общение в среде невозможно без владения ее языком. Поэтому многие взрослые недопонимают общение молодежи в социальном обществе.

В последнее время социальные сети особо прочно «прижились» в молодежной среде. Молодое поколение посвящает этому массу своего драгоценного времени. Некоторые юноши и девушки круглые сутки находятся онлайн. Социальная сеть не одна: «ВКонтакте», «Одноклассники», Facebook, Twitter, и это только некоторые из них. Всюду нужно зайти, просмотреть сообщения, ответить на них, поменять фото, оценить фото друзей, обязательно посмотреть новости, которые произошли в Сети, загрузить новые песни, которые понравились, прокомментировать видео и так до бесконечности. И все уже работает «на автомате», и, естественно, десятью минутами не ограничиться. Отсюда и возникает жесткость, агрессия, злость, равнодушие ко всему окружающему.

Но чем же хуже реальный мир? Юноши и девушки, сбравшись в одной компании друзей, обсудили бы все последние новости не в Сети, а встретившись друг с другом на улице, пообщались и хором спели бы понравившиеся песни... На наш взгляд, этот вариант намного привлекательнее, чем сидеть в обнимку с компьютером, планшетом или телефоном на протяжении многих часов. У молодежи значительно снижается интерес к литературе и искусству. С уверенностью можно сказать, что все социальные сети просто отбирают у людей жизнь. Не зря же говорят, что между ядом и лекарством разница только в дозировке. Все хорошо, но только в меру.

Чтобы быть развитым, грамотным молодым человеком, необходимо знать основные составляющие культуры поведения: культура общения, культура речи, речевой этикет, культура деятельности. Обладая основными правилами культуры поведения, молодой человек сможет грамотно излагать свои мысли, легко входить в контакт с малознакомыми, умело и вежливо выходить из сложных ситуаций.

### **Специфика работы фотокорреспондента с брендами и торговыми марками**

**Сметанина Алина Романовна**

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова,

(г. Усть-Каменогорск, Казахстан), 4 курс бакалавриата, специальность «Журналистика»,

<alinamet@mail.ru>

В настоящее время рынок достаточно насыщен разнообразными товарами и услугами. Новые фирмы образуются и... часто так же быстро закрываются, не успев занять определенные позиции и сохранить их в условиях конкуренции. Проблему обеспечения дифференциации и усиления потребительского спроса на производимые товары или услуги отчасти можно решить за счет нематериальных активов, в том числе подключая грамотную разработку своего бренда, который невозможен без участия профессионального фотостилиста.

Проникновение фотографии практически во все сферы человеческой деятельности сделало ее незаменимым средством информации и пропаганды. Специальная отрасль журналистики – фотожурналистика – занимается и вполне доходным бизнесом в сфере создания брендинга. Появление массовой иллюстрированной прессы и возможностей тиражирования визуальной информации сделали фотожурналистику мощным фактором влияния на общественное сознание. Теоретическое обобщение опыта, накопленного фотожурналистикой, определение специфики этой области человеческой деятельности, познание закономерностей, действующих в ее сфере, – это неперенные условия дальнейшего развития фотожурналистики.

Активное использование фотографии в рекламных целях начинается с конца 20-х годов XX века. Издательства и рекламные агентства открывают у себя отделы «рекламного искусства», специализирующиеся на фотографии. Художники-фотографы того времени, принадлежащие к различным авангардным течениям, приходят в мир коммерции. Рекламой занимаются Ман Рей и Андре Кертеш. Франсуа Коллар основывает студию Dreager.

Расцвет рекламы и рекламной фотографии приходится на пик формирования общества потребления — 50–60-е годы. До сих пор фотореклама не сдает свои приоритетные позиции в сфере создания и продвижения бренда и торговой марки: покупатель продолжает реагировать на конкретную «картинку». Специфика работы фотокорреспондента с брендами и торговыми марками определяется соответственно требованиями к разработке бренда и торговой марки, т.е. сферой маркетинга.

Фотокорреспонденту отводится не последнее место в успешности маркетинговых технологий. Маркетологи понимают, что фотографии доверяют больше, чем нарисованной картинке. Например, в процессе съемок постановочного рекламного видеоролика, когда пэк-шот должен быть «перенесен» на наружную или печатную рекламу, услуги фотографа незаменимы, ведь единая стилистика рекламной продукции – это классический грамотный ход.

Если не сделать рекламные фотографии сразу, то потом тяжело добиться идентичности цвета, освещенности, образа, дизайна. Все хорошо вовремя – это девиз профессиональных фотографов. Минимум обработки фотографий в компьютере и максимум возможностей игры света и тени – вот некоторые из стандартных задач, которые ставят перед собой фотографы. Несомненно, что сама композиция, стиль и образ должны быть утверждены заказчиком до начала работ. Для этого делаются превьюшки, эскизы, раскадровки и т.п., чтобы четко представлять себе «картинку на выходе».

Так называемая эра цифровых технологий позволяет изменить внешний вид товара, и эти возможности практически безграничны, что и дает возможность компаниям привлечь внимание именно к своему бренду.

Одним из самых важных преимуществ *рекламы в журналах* является ее высокая избирательная способность. Реклама в журналах активно воздействует на сознательную и бессознательную части психики читателя. Журнал обеспечивает более высокое качество полиграфического исполнения, а значит, и более сильное эмоциональное воздействие на аудиторию. Большую и бесспорную роль играет цветовая гамма, что позволяет размещать яркие, запоминающиеся, эффектные рекламные модули. В отличие от газет, в журналах можно поместить фотографию рекламируемого товара или какой-либо объект, который привлечет внимание читателя, заставит его остановить взгляд на картинке и даст возможность разглядеть товар во всех его красках. Такая реклама хорошо запоминается и впоследствии будет ассоциироваться с рекламируемым товаром. Журналы идеально подходят для длинных рекламных текстов и крупных иллюстраций, и поэтому большинство аудитории читает рекламу в журналах с таким же интересом, как и обычные статьи и заметки.

Заслуживает отдельного разговора и, следовательно, специального изучения использование фоторекламы в *брендах*. Разработка, продвижение и существование бренда напрямую связаны со сферой экономики и, как следствие, влияют на продажи товара или услуги. Названия брендов и иные товарные знаки все еще используются для определения продукции или услуг конкретного поставщика и выделяют его из числа конкурентов, предлагающих аналогичные товары или сервис. Это, по крайней мере, делает жизнь потребителя проще и менее рискованной.

Хотя символичность брендов играет все большую роль в жизни потребителей, большинство торговых марок делают главную ставку на явные достоинства своего товара, такие как известность, предсказуемость и ценность. В отраслях, где имидж играет первостепенную роль, например, косметика и мода, имидж бренда и вызываемые им ассоциации могут сами по себе влиять на выбор покупателя.

Благодаря тому что успешный бренд представляет ценность для потребителя, фирма может продавать больше и по более высокой цене, чем если бы товар не обладал торговой маркой. Таким образом, это компенсирует расходы компании на разработку и рекламу новой продукции или услуг, а также на поддержание на должном уровне качества и имиджа.

Для привлечения потребителей к рекламной продукции фотографы делают товар более желаемым, чем он есть на самом деле. Развитие самостоятельной отрасли в фоторекламе, предметом которой является придание индивидуального образа товару или услуге, обусловило появление специалистов, за которыми закрепилось квалификация стилистов и фуд-стилистов.

Подобная спецификация никоим образом не учит обманывать потребителя, ведь товар, представленный на фотоснимке, по составу полностью совпадает с оригинальным. Другое дело – грамотное оформление, яркие цвета, правильно подобранный ракурс и четко настроенный свет придают товару совершенно иной вид, который вызывает у потребителя непреодолимое желание обладать им. Во всяком случае, учитываются определенные всеобъемлющие *стандарты визуальной идентификации*, под которыми понимаются ключевые принципы стилистического и идеологического единства всех визуальных аспектов коммуникации бренда. Интегральный и сквозной характер современной системы визуальной идентификации позволяет современному фотокорреспонденту достичь уровня высшего пилотажа в новой и перспективной отрасли – фотомаркетинге.

## Особенности общения журналиста с пресс-центрами официальных органов

Созонтова Анастасия Сергеевна

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова, (г. Усть-Каменогорск, Казахстан), 4 курс бакалавриата, специальность «Журналистика»,  
<anastasiya.sozontova95@mail.ru >

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в современной журналистике происходят серьезные изменения: в методах поиска информации, в наборе технических средств, которыми каждый день пользуется журналист, в формах работы с аудиторией, в выборе тематики материалов.

Журналист, приступающий к сбору информации из определенных заранее источников, сталкивается с тремя главными проблемами: выбор самого надежного способа получения данных; фиксирование полученных сведений с достаточной степенью надежности; обеспечение техники безопасности в работе. Обычно работники массмедиа используют три самых распространенных метода: интервью, наблюдение, изучение документов.

Одним из главных источников информации для СМИ являются пресс-службы официальных органов. Основные формы их работы – рассылка пресс-релизов, организация брифингов и пресс-конференций. Кроме того, есть еще индивидуальное взаимодействие журналиста с пресс-центрами, при котором нередко возникают проблемы. Информационное взаимодействие журналистов и официальных органов строится на запросах и личных контактах. Рассмотрим их преимущества и недостатки.

*Плюсы* работы журналиста с официальными органами посредством запросов:

1. Возможность очень четко сформулировать вопрос, на который наверняка будет дан ценный ответ.
2. Документально зафиксированные ответы официальных органов – ответ на запрос является официальным документом. Если у редакции возникнут неприятности из-за опубликования в СМИ информации, эта бумага будет главным аргументом, снимающим обвинения с журналиста и газеты.

3. Полнота получаемой информации. У ведомства будет время на то, чтобы основательно подготовить ответ. Кроме того, если у корреспондента возникнут дополнительные вопросы по этой теме, он легко может уточнить их, позвонив исполнителю (тому, кто готовил ответ). Чаще всего исполнители в таком случае без особых проблем дают нужную информацию.

*Минусы* и трудности при работе журналиста с официальными органами посредством запросов:

1. Значительно страдает оперативность. Закон РК «О СМИ» регламентирует: ответ должен быть дан в трехдневный срок. Однако в некоторых случаях (и достаточно часто) информацию нужно получить в тот же день, когда произошло событие. К примеру, если во вторник вечером происходит какой-то скандальный инцидент, а газета верстается в среду, журналисту необходимо в экстремально короткое время собрать все необходимые комментарии и написать материал. Однако официальные источники пока ничего сказать не могут и просят отправить запрос. В результате позиция официальных, в том числе правоохранительных, органов в подобных материалах выглядит весьма смазанно.

2. Из первого минуса вытекает и второй: нередко сотрудники пресс-службы пренебрегают обязательной дачей ответа в течение трех дней. В результате журналист может и вовсе остаться без информации, которую он планировал получить в срок. В таких случаях необходимо обращаться в прокуратуру. Но, даже добившись привлечения недобросовестных сотрудников к ответственности, журналист не выигрывает – информация теряет актуальность.

3. Информация для ответа на запрос заранее подготавливается, и что-то интересное, что пресс-секретарь мог ненароком рассказать в личной беседе, однозначно не будет присутствовать в запросе.

4. Кроме того, теряется живость речи. Как правило, ответы на запрос, как и любые другие официальные документы, составляются казенным языком, предполагающим сложные речевые обороты и термины, характерные для той или иной области. Если комментарий, полученный при общении с человеком, можно только немного подправить орфографически и ставить в материал, то текст ответа на запрос наверняка придется переписывать с нуля.

*Плюсы* при работе журналиста с официальными органами посредством общения (в том числе по телефону):

1. Оперативность. Это самый оперативный способ добычи информации. Часто случается, что это единственный способ получить комментарий.

2. Возможность узнать дополнительные сведения. В отличие от запроса, беседа журналиста с сотрудником куда более неформальна. Если сотрудники пресс-службы доверяют журналисту (к примеру, уверены, что он не переврет их слова), то они могут рассказать многое.

3. Возможность спросить мнение интервьюируемого. Не совсем корректный прием, однако некоторые люди любят строить собственные догадки. Как известно, для читателя гораздо интереснее будет наличие каких-то предположений, чем полное отсутствие информации.

*Минусы* при работе журналиста с официальными органами посредством общения (в том числе по телефону):

1. Сотрудники пресс-службы боятся рассказать журналистам информацию, которая может навредить расследованию. Чаще всего по сложным и/или скандальным вопросам пресс-секретарь откажется давать комментарий устно, потребовав официальный запрос.

2. Пресс-секретарь не всегда может быть информирован по некоторым вопросам. Возможно, чтобы ответить журналисту, ему придется обращаться к узкопрофильным специалистам. А для этого наверняка потребуются официальный запрос.

В задачи журналиста входит не только накопление информации, но и умение выделить наиболее важные моменты. Он должен сформулировать, организовать и интерпретировать имеющуюся информацию, то есть не только получить и опубликовать, но и убедиться, что материал воспринят целевой аудиторией. Роль журналистики в настоящее время настолько многогранна, что вынуждает постоянно находиться в многозадачном режиме управления, обработки и анализа данных, при этом заботиться о максимальной эффективности процесса.

### **Развлекательный центр «Мунира-синема» в аспекте PR-технологий Токашева Зауре Асановна**

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова (г. Усть-Каменогорск),  
4 курс, специальность «Журналистика», <zaure\_mirol.95@mail.ru>

Известно, что культура социума может измеряться степенью удовлетворенности жизнью и благосостоянием живущих в нем людей. Наличие индустрии досуга и возможностей для его плодотворного использования является сегодня существенным показателем благополучия социальных систем ведущих стран мирового сообщества. Формат рыночных отношений выводит организацию культурно-досуговой деятельности к маркетинговым технологиям, в основании которых лежит проблема поиска и удовлетворения потребностей отдельных граждан или социальных групп. Само понятие *индустрия* в первом своем значении трактуется как аналог промышленности, второе значение включает в свое содержание «сильно развитую отрасль какого-либо вида деятельности». А вот в переводе с латинского «индустрия» – буквально: «старательность, трудолюбие, усердие».

Вполне закономерно, что процесс формирования индустрии досуга представляет достаточно сложную систему. Составными элементами данной системы выступают миссия, конкретные цели, объект и субъект деятельности, содержание, средства достижения поставленных целей, формы и методы (в других случаях – способы и приемы) выполнения тех или иных работ, материальная база и финансовое обеспечение.

Цивилизация досуга, индустрия развлечений набирает ход не только в городах-мегаполисах, но и в небольших областных центрах Казахстана. Если в больших городах создание подобных, условно говоря, «центров развлечений» диктуется условиями жесткой конкуренции, то в регионах проблема ставится несколько в ином ключе: отсутствие активности посещений учреждений культурно-развлекательной сферы. Область кинопоказа перестала отвечать потребностям современного зрителя, поскольку практически каждый горожанин (и сельчанин!) предпочитает создание комфортных условий за домашним просмотром. Таким образом, появилась необходимость расширения спектра услуг, предоставляемых кинотеатрами. Кинотеатр как учреждение культуры для привлечения максимального количества зрителей и возрождения культуры посещения кино должен включать комплекс различных услуг в сфере молодежных и семейных развлечений.

«Первой ласточкой» в этом направлении стало открытие в областном центре развлекательного центра «Мунира-синема». Центр базируется в бывшем здании центрального в регионе кинотеатра «Юбилейный». В советское время кинотеатр пользовался большой популярностью и по праву считался одним из культурных центров города. Трудности переходного периода экономики страны поставили кинотеатр в жесточайшие условия: ремонт почти не проводился, фильмы не демонстрировались.

Теперь «Юбилейный» – это кинотеатр, оснащенный по последнему слову техники. Все залы оборудованы комфортабельными креслами, широкий ассортимент кинолент как зарубежного, так и отечественного производства позволяет удовлетворить самые взыскательные вкусы. Разнообразный репертуар кинотеатра удовлетворит потребности самых широких кругов восточноказахстанцев и гостей города.

Применение PR-технологией является одним из основных элементов успешной работы современных учреждений культуры и досуга. PR включает в себя различные формы работы с потребителями, инвесторами, СМИ, властями, населением, общественными организациями, собственным персоналом. При этом организации культуры имеют ряд преимуществ для налаживания связей с общественностью. В силу своей специфики, именно учреждения культуры обладают необходимым набором средств для успешной PR-деятельности: творческим потенциалом, материально-технической базой, административным и организационным опытом. Кроме того, у них есть богатый опыт организации и проведения культурно-массовых мероприятий. Еще одним плюсом для PR-деятельности в культурных учреждениях является сотрудничество с властными структурами. Оно заключается в бюджетном

финансировании и дает возможность получить информацию из первых рук или донести необходимые сведения непосредственно до «нужных ушей».

Тесное сотрудничество со СМИ – это немаловажный, если не основной, способ выхода к «широкой общественности». На практике таких возможностей может быть значительно больше, ведь в каждом учреждении культуры специалист по PR формирует собственную PR-деятельность, как художник создает индивидуальный стиль на основе своего понимания искусства.

Культура и важная ее составная часть – культурно-досуговая деятельность – переживают в наши дни существенные трудности. В деятельности очагов культуры есть не только тупики, заставляющие напрочь отказаться от вчерашней практики хозяйствования и осуществления привычных культурно-досуговых акций, но и проблемы, ждущие своего решения.

Современный кинотеатр как центр культуры и досуга ориентирован на конкурентоспособность киноуслуг по сравнению с другими формами проведения досуга, прежде всего, его доступностью. Современная концепция организации кинопроката существенно расширяет эти возможности. Кинотеатр включается в сферу молодежных и семейных развлечений, оттесняя TV и видео, возрождая моду на культовые походы в кино. Наилучшим образом всем перечисленным требованиям отвечают кинотеатры нового поколения – мультиплексы.

Мультиплекс – это многофункциональный комплекс, обязательным компонентом которого является наличие нескольких сравнительно небольших просмотровых залов (100–150 посадочных мест в каждом) для демонстрации фильмов, разнообразный репертуар, современное техническое оснащение, высокий уровень комфорта. В мультиплексе найдется занятие для каждого, поскольку набор сопутствующих услуг весьма широк: паркинг для машин, детская комната, кафе, бар, ресторан и т.д.

Увеличение спектра проводимых мероприятий для молодежи способствует высокому уровню посещаемости и информированности данной группы о происходящих событиях. Очевидно, что при грамотно выстроенной PR-деятельности развлекательный центр способен оказывать существенное влияние на культуру проведения досуга среди молодежи и старшего поколения.

Высокая доступность посещений кинотеатров по сравнению с другими видами досуга вкупе с функцией проведения семейного досуга придает форме кинотеатра как центра развлечений актуальность в ситуации финансовой нестабильности в обществе. Потребителями кинопродукции являются все слои населения, от самых малообеспеченных, до наиболее преуспевающих, а возраст посетителей кинотеатров охватывает интервал с 4 до 80 лет.

Оптимизация деятельности культурно-досуговых учреждений лежит на пересечении нескольких направлений. В основе успешности культурно-досуговой деятельности находится процесс создания условий для удовлетворения потребностей личности, ее интересов, учет запросов потенциальной или реальной аудитории, а также собственные поиски каждого культурно-досугового учреждения, каждого творческого коллектива и каждого творчески мыслящего работника культуры.

### **Проблемы речевой культуры юриста**

**Усанов Илья Александрович**

Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск),  
1 курс специалитета, направление «Юриспруденция», <ogu@mail.ru>

Недостаточная речевая культура, являясь определяющим условием профессионального успеха, заметно снижает рейтинг юриста, а речевые ошибки нередко становятся мишенью для насмешек.

Правильность, точность, логичность, выразительность речи – необходимые атрибуты общей гуманитарной культуры. В прошлом в России они вырабатывались в процессе обучения и высоко ценились. Так, А.П. Чехов в своей заметке о красноречии «Хорошая новость» писал: «Все лучшие государственные люди в эпоху процветания государств, лучшие философы, поэты, реформаторы были в то же время и лучшими ораторами. «Цветами» красноречия был усыпан путь ко всякой карьере, и искусство говорить считалось обязательным. В сущности, ведь для интеллигентного человека дурно говорить должно бы считаться таким же неприличием, как не уметь читать и писать» [Чехов 1979: 266–267]. К сожалению, в течение долгих десятилетий необходимые качества речевой культуры в нашем обществе формировались в основном за счет индивидуальных усилий и самообразования. Результатом явилось языковое оскудение. Планка языковой культуры с годами опускалась все ниже. Поток жаргонизмов прорвался и на страницы периодических изданий, и на радио, и на телевидение. Проблемы языка вышли за рамки филологии и стали в ряд с общедуховными проблемами общества.

Юридическая риторика как наука занимается исследованием юридической речи во всем ее многообразии: выступление в суде, консультирование клиента, ведение переговоров или написание нормативно-правового акта. Далеко не каждому юристу придется выступать в суде, но каждому обязательно придется тратить большую часть своего времени на составление служебных бумаг (деловых писем) разного типа и жанра. Язык документов имеет некоторые особенности:

1. Включает готовые языковые формулы, клише, например: *В связи с началом...; Согласно вашему распоряжению...; В порядке оказания помощи...*

2. Применяется для усиления убедительности отдельных доказательств или общего смысла, например: *Оплата гарантируется. Наш расчетный счет..., Предоставление (жилья, места в общежитии) гарантируем...*

3. Не допускает использования просторечных и диалектных слов, эмоционально-оценочных слов.

4. Может включать: *распространенные предложения с последовательным подчинением однотипных форм (обычно родительного падежа); предложения с однородными членами* [Быкова 2003: 36].

Деловые письма сегодня представляют собой официальную корреспонденцию различных видов и занимают значительное место в документообороте. Особенности языковых норм делового письма связаны со спецификой письменной коммуникации. Коммуникация предполагает обратную связь. Именно обратная связь делает коммуникацию двусторонним процессом. Для того чтобы процесс письменной деловой коммуникации был эффективен, получатель должен понять текст при первом его прочтении [Семянкова 2003: 64–76].

Служебные документы обладают обязательными качествами: *достоверность и объективность; точность, исключая двоякое понимание текста; максимальная краткость, лаконизм формулировок; стандартность языка при изложении типовых ситуаций делового общения; нейтральный тон изложения; соответствие нормам официального этикета, который проявляется в выборе устойчивых форм обращения и соответствующих жанру слов и словосочетаний, в построении фразы и всего текста.*

Деловое письмо должно быть убедительным. Убедительность складывается из доказательности, точности и бесспорности приводимых фактов, учета интересов адресата и психологии восприятия им письма.

Вышеизложенные аспекты проблемы речевой культуры будущих юристов актуальны, и подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту, – это социальный заказ на формирование профессиональной компетентности специалистов.

#### Библиография

Быкова Т.А. Деловые письма: особенности составления / Т. А. Быкова // Справочник секретаря и офис-менеджера. – 2003. – № 5. – С. 36–39.

Семянкова О.И. Текст управленческого документа как средство воздействия / О. И. Семянкова // Делопроизводство. – 2003. – № 4. – С. 64–67.

Чехов А. П. Хорошая новость // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1974–1982. Т. 16: Сочинения. 1881–1902. – М.: Наука, 1979. – С. 266–267.

#### Как сберечь «пречистое» русское слово

Черноволлов Никита Сергеевич

Донецкий педагогический институт (г. Донецк, ДНР),

1 курс бакалавриата, направление «Педагогическое образование»,

<nikita\_chernovolov@mail.ru>

Очень важно, чтобы любовь к родному языку, восхищение словом, радость от прикосновения к родникам русской культуры сопровождали нас с юных лет до глубокой старости.

А.П. Чехов

Проблем общения на родном языке не существует для людей, живущих в регионах, где родной язык – категория, данная по праву рождения, защищенная законом, поддерживаемая системой просвещения, культуры, всеми социальными образованиями государства. Люди, которые выросли и живут в условиях общения и обучения на родном языке, – на самом деле счастливые самой этой возможностью. Иначе обстоит дело на тех территориях, где языковая политика, навязанная государством, не только ошибочна, но и преступна. Именно такое отношение к русскому языку: предвзятое, презрительное, запрещающее – мы, жители Донбасса (да и не только этого региона, в других областях ситуация была, возможно, еще более тяжелой), видели последние два десятилетия. И если, например, в Финляндии язык шведов (а это всего 6 % населения страны) является государственным, в Швейцарии язык ретороманцев (вообще 0,07 % населения!) – тоже государственный, то на Украине половина населения страны чувствует себя второсортной и ущербной, потому что их родной язык – русский – чуть ли не под запретом.

И это положение ненормально и опасно. Ведь родной язык – понятие не только социологическое, но и нравственное, и мировоззренческое. Только общаясь, читая, участь на родном языке, человек чувствует

себя живущим на Родине, в **родной** стране, только на родном языке он может в полной мере реализовать свой творческий потенциал.

Известный в мировой лингвистике харьковский ученый А.А. Потебня утверждал, что язык является не просто инструментом обучения, который можно было бы произвольно менять по своему (или чьему-то) усмотрению, а создает собственную картину мира и особый стиль мышления, укорененные на самых глубоких уровнях сознания, организуя работу последнего. Поэтому «люди, по правилу, добровольно не отказываются от своего языка, между прочим, в силу бессознательного страха перед опустошением сознания» [Потебня 1993: 172].

Что такое «раздвоенное сознание», которое «затрудняет достижения цельности мирозерцания» [Потебня 1993: 167], мы теперь в Донбассе знаем, к сожалению, не только теоретически. Украинская политика форсированного уничтожения русского языка не только интеллектуально и культурно деструктивна, она привела к физическому устранению людей, для которых русский язык больше, чем просто язык общения. Возможно, для жителей благополучной в этом смысле России эти слова покажутся пафосными, но для дончан лингвокультурные репрессии стали только первым шагом в стратегии уничтожения русского духовно-культурного мира и даже более: русской цивилизации.

В дневнике Михаила Пришвина есть запись времен Первой мировой войны (в 1914 году он служил фронтовым фельдшером в Галиции): «Когда я попал в Галицию, я почувствовал и увидел в пластических образах времени инквизиции. Но в Галиции есть мечта о великой чистой прекрасной России». И далее писатель повествует о знакомстве с 17-летним львовянином, рассказывавшем о преследовании русского языка, о том, что он был вынужден сжечь книги Пушкина, Лермонтова, Толстого и Достоевского: «– Как же вы учили русскому языку? – Меня потихоньку учил дедушка... А я учил других, и так пошло, мы действовали, как революционеры» [Пришвин 1990: 67]. Спустя сто лет нам пришлось ими стать.

Последние три года мрачно-тяжелое ахматовское «*Осквернили пречистое слово, / Расотпали священный глагол*» приобрело вполне материальный, осязательный контур. Мы спасаем, как можем, и «пречистое слово», и «священный глагол», как это делали многие до нас.

#### Библиография

- Потебня А.А. Язык и народность // А.А. Потебня / Мысль и язык. – К., 1993. – 256 с.  
Пришвин М.М. Дневники // М.М. Пришвин. – М., 1990. – 280 с.

### Использование аудиовизуальных средств в методике преподавания РКИ

Чжан Юнсян

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (г. Красноярск),  
2 курс магистратуры, направление «Педагогическое образование», <878607884@qq.com>

Аудиовизуальные средства обучения занимают особое место среди других средств обучения и оказывают наиболее сильное воздействие, поскольку обеспечивают образное восприятие изучаемого материала и его наглядную конкретизацию в форме, наиболее доступной для восприятия и запоминания; являются синтезом достоверного научного изложения фактов, событий, явлений с элементами искусства, поскольку отображение жизненных явлений совершается художественными средствами (кино- и фотосъемка, художественное чтение, живопись, музыка и др.).

Аудирование – это рецептивная деятельность, оно представляет собой одновременное восприятие и понимание звучащей речи. Процесс восприятия состоит из анализа и синтеза языковых единиц (фонем, морфем, слов, предложений). В задачи аудирования, по мнению К.Б. Карпова, входит формирование базовых навыков аудирования: учащиеся должны научиться понимать смысл отдельных реплик собеседника, а также небольших по объему связных высказываний [Карпов 1971: 37].

К аудиовизуальным средствам относятся все виды фоноупражнений, фонотесты, фонозаписи текстов, рассказов, аудиоуроки, аудиолекции, видеофрагменты, видеоуроки, документальные видеофильмы, видеолекции и тематические слайды.

При использовании видеосредств обучения языковой материал воспринимается учащимися на слух, а его значение раскрывается с помощью зрительной наглядности. В отличие от слуховых (аудиоматериалы) и зрительных (иллюстрации, документальные видеофильмы и т.д.), аудиовизуальные пособия обладают рядом принципиальных преимуществ, они заключается в том, что учебная информация, содержащаяся в этих пособиях, поступает к учащемуся одновременно через зрение и слух.

Кроме того, лексический и грамматический минимум преподносится в красочной, игровой или реальной (жизненной) ситуации. Технические средства позволяют наиболее полно осуществлять дидактические принципы слуховой и зрительной наглядности, значительно интенсифицировать аудиторию, являются важным средством восполнения отсутствующей языковой среды.

Все это сохраняет естественный процесс усвоения иностранного языка, и обучение проходит в форме живого общения, т.к. максимально приближено к реальным речевым ситуациям. Студенты учатся слушать, имитировать, воспроизводить, а затем спонтанно употреблять речевые модели разговорного языка.

### Библиография

Карпов К.Б. Применение технических средств в обучении иностранным языкам. – М., 1971. – С. 3-8, 12–15, 37–49.

#### Русский язык на мировой арене

Юрченко Маргарита Алексеевна

Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Новосибирск),  
2 курс бакалавриата, направление «Международные отношения», <x7484@yandex.ru>

Цель данной работы – выявить проблемные точки развития русского языка в РФ и за ее пределами, предложить пути их решения.

В Российской Федерации говорят на 130 языках. В 2010 году владение русским языком указало 138 млн человек (99,4 %) [Всероссийская перепись населения 2010 г. Электронный ресурс], в 2002 году – 142,6 млн человек (99,2 %) [Всероссийская перепись населения 2002 г. Электронный ресурс]. Как видно из статистики, проблема вовсе не в распространенности русского языка в России, а в качественном наполнении речи, влияющем на имидж языка.

Образ языка в мире формируется его носителями, а их культура речи, в свою очередь, в соответствующих общественных институтах. Прежде всего – это семья, где ребенок получает азы русской литературной речи, в том числе из русских народных сказок. Но в последние годы родители перестали читать своим детям, а дети не приучены к самостоятельному чтению.

Роль носителя русского языка принадлежит не только семье, но и школе. Велика роль профессионального учителя, способного вдохновить детей богатством родного языка. Что касается программы по литературе, на глубокое изучение и осмысление каждого произведения часто не хватает времени, поэтому учитель реализует и краткий пересказ произведения, и его обсуждение, потому как из заданного на дом школьники почти ничего не читают. В результате проговорить свои мысли вслух и записать их грамотно многие не умеют.

Проблема снижения речевой культуры весьма актуальна. Конечно, изменения в языковой системе неизбежны в связи с изменениями в нашей жизни, научными открытиями, с появлением новых реалий. По статистике, сейчас каждый день в русский язык проникает 6 новых иностранных слов! [КП. Электронный ресурс]. При этом гораздо опаснее иноязычных слов вульгаризация современного русского языка, т.к. по большей части варваризмы, слова-паразиты, жаргон, сленг и ненормативная лексика не оправданы в речи.

Последние инициативы политиков в области защиты русского языка выявили новую тенденцию. Так, в рамках реализации концепции государственной миграционной политики РФ до 2025 года внесен проект закона, обязывающий мигрантов подтверждать знание русского языка. Всплеск внимания власти к русскому языку подкрепляется общественным запросом. Опрос общественного мнения, проведенный в 2008 году, показал, что 87 % россиян считают необходимым вести целенаправленную борьбу за чистоту русского языка [ВЦИОМ. Электронный ресурс]. Первым шагом стал закон «О русском языке как государственном языке РФ», по которому СМИ было запрещено употреблять «нецензурные, бранные слова». Нарушение всего этого, однако, не подразумевает четкой ответственности. Принят закон «О государственном языке Российской Федерации», который также фактически не препятствует калечить русский язык, за исключением сфер государственной деятельности.

Очень остро стоит вопрос обучения русскому языку детей, родившихся в русскоязычных или смешанных семьях в условиях полного или частичного отсутствия языковой среды. Семья сама по себе не в состоянии воссоздать среду языка для ребенка. Как правило, до 3–4 лет дети дома общаются с обоими или одним из родителей по-русски. Проблемы наступают, когда школьный язык становится для детей основным. Чтобы предотвратить потерю русского языка у будущих поколений русских за границей, необходим комплексный подход к решению проблемы сохранения языка и культуры: система вечерних или выходных школ/культурно-образовательных центров за рубежом, объединяющих русскоязычное население, обеспечивающих многостороннее образование в области русского языка и культуры, а также создающих платформу для естественного пользования языком. Уже имеются несколько успешно действующих моделей таких платформ в разных странах Западной Европы и даже их объединений (например, ассоциация «Евролог»). Поддержка русских школ – серьезные инвестиции в сохранение русского языка и культуры, формирование будущего поколения потенциальных посредников между Россией и Западом.

С целью исследования отношения молодежи РФ к вышеназванным проблемам, к государственному языку и языковой политике правительства РФ, был проведен опрос на базе СИУ – филиала РАНХиГС. В опросе приняли участие 30 человек: 1 преподаватель и 29 студентов 1 курса факультета политики и международных отношений; 20 женщин и 10 мужчин. В ходе опроса было выяснено: 99 % опрошенных считают русский язык в пределах территории РФ здоровым, в то время как 1 % имеет сомнения на этот

счет, относя его к категории «нестабильный»; 80 % опрошенных считают, что русский язык в западных странах относится к нестабильным, 10 % – к здоровым, 10 % – к исчезающим; 97 % представителей молодежи «за» борьбу за сохранение чистоты русского языка; среди каждодневных мер по сохранению русского языка самой популярной (50 % опрошенных отметили именно ее) оказалась мера контроля за грамотностью своей речи и письма, а также своего окружения; лишь 40 % считают меры правительства РФ достаточными для сохранения и популяризации национального языка, 30 % убеждены, что таких мер не существует; около 70 % поддерживают языковую политику РФ.

Реагируя на обстановку в мире, государство должно оградить своих граждан от засилья иностранных слов и жаргонных выражений, льющихся с телеэкранов, радиоэфира, с театральной сцены и печатных изданий. За нарушение закона «О государственном языке Российской Федерации» должны быть предусмотрены меры пресечения и наказания, вплоть до закрытия печатного издания или теле-, радиопрограммы. СМИ, особенно Первый канал телевидения и «Радио России», должны быть доступны для всех граждан, проживающих в самых отдаленных уголках страны, и выполнять государственный заказ на сохранение и укрепление русского языка, литературы и русской культуры. Комитет по печати и массовым коммуникациям должен оказывать всемерное содействие в расширении и распространении печатных органов, входящих в «золотой фонд прессы», за приверженность национальным традициям России. Всемерно поддерживать литераторов, журналистов, работающих в жанре – чистое русское слово и чистая русская речь. Каждый образованный человек должен считать для себя почетной обязанностью быть активным носителем чистого русского языка. Помнить, что: «Русский язык может стать могущественным орудием, в руках умелых он в состоянии совершать чудеса!» (И.С. Тургенев).

#### Библиография

- Всероссийская перепись населения 2002 г., т. 4. Национальный состав и владение языками, гражданство. [Электронный ресурс] // – URL: <http://www.perepis2002.ru/index.html?id=17>
- Всероссийская перепись населения 2010 г., т. 4. Национальный состав и владение языками, гражданство. [Электронный ресурс] // – URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/perepis2010/croc/perepis\\_itogi1612.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm)
- ВЦИОМ. Знаем ли мы русский язык? 22.03.2008. [Электронный ресурс] // – URL: [https://wciom.ru/fileadmin/file/reports\\_conferences/2008/2008-07-29-rus-yaz.pdf](https://wciom.ru/fileadmin/file/reports_conferences/2008/2008-07-29-rus-yaz.pdf)
- Комсомольская правда от 08.06.2012 [Электронный ресурс] // – URL: <http://www.volgograd.kp.ru/daily/25896/2855221/>

#### **Ознакомление иностранных студентов с достопримечательностями г. Красноярск на занятиях РКИ: лингвокультурологический аспект** **Янь Сяоцзюань**

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (г. Красноярск),  
2 курс магистратуры, направление «Педагогическое образование»,  
<yan838401835@gmail.com>

Антропоцентрический подход к языку обуславливает повышенное внимание исследователей как к когнитивным, так и к лингвокультурологическим аспектам. По мнению многих авторов, язык служит не только целям общения, но и является хранилищем информации, накопленной языковым коллективом, который живет в определенной экологической среде, осваивая ее при сменяющихся, но характерных именно для него социальных условиях, культурного и гражданского развития. Информация хранится в языке не в беспорядочном виде – она определенным образом структурирована, и язык фактически представляет собой организованную классификацию человеческого опыта. При этом в каждом естественном языке отражается определенный способ восприятия мира, навязываемый в качестве обязательного всем носителям языка.

В связи с этим представляется необходимым знакомить иностранцев с отдельными фактами культуры, истории, географическими сведениями, и традициями Красноярск. В условиях вузовского обучения проблема овладения навыками коммуникативного поведения и этическими нормами общения, принятыми в стране изучаемого языка, является особенно важной, так как большинство учащихся не имеет представления не только о культуре России и Красноярск в частности, но и о своей родной культуре.

Для общения с представителями иной культуры необходимы знания о социальной идентичности и социальных группах; о социальном взаимодействии (нормах, условиях, традициях поведения); о верованиях и поведении (рутинных поведенческих нормах внутри социума, нравственных и религиозных принципах, на которые они указывают); о социальных и политических институтах, обеспечивающих повседневную жизнь государства и его граждан, социальном страховании, местном самоуправлении и т.д.; о социализации и жизненном цикле (институтах социализации, о церемониях, сопровождающих человека в различные периоды жизни, автостереотипной системе ценностей и т.д.); об истории народа, делах и событиях всей истории современности, фактах, которыми важно владеть иностранцу, чтобы

адекватно участвовать в межкультурном общении; о национальных стереотипах и автостереотипах, т.е. о том, как представители различных культур воспринимают свою собственную и иностранную культуру, исторических и современных корнях этих стереотипов, национальных символах и их значении.

Работа по ознакомления иностранных студентов с культурной средой г. Красноярска очень важна для учащихся, желающих повысить не только уровень владения русской речью, но и свои результаты по всем предметам учебного плана.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

SCIENTIFIC LIFE

**О конференции «Риторика и формы европейской культуры: традиции и современные вызовы»**

**Conference “Rhetoric and forms of European culture: From tradition to contemporary challenge”**

6–7 мая 2016 года в Университете Витовта Великого (г. Каунас, Литва) состоялась конференция «Риторика и формы европейской культуры: традиции и современные вызовы». В ее ходе семнадцать исследователей из Бельгии, Литвы, Польши, Украины и Франции пытались переосмыслить положения античной традиции, рассмотреть практику их применения к исследованию различных форм современной и классической словесности.

Конференция была организована кафедрой литовской литературы Университета Витовта Великого в г. Каунас (зав. кафедрой проф. Ирена Бакли).

Уже в первом выступлении «Почему сегодня так трудно заниматься риторикой?» была выдвинута идея о предназначенности риторики не столько для убеждения, сколько для поиска средств его осуществления относительно определенного предмета (Loïc Nicolas, Брюссельский свободный университет, Бельгия). Докладчик, изучающий жизнь и творчество основателя современной теории аргументации Хаима Перельмана, доказывал, что предлагаемый подход предполагает интерпретацию риторики как путешествия в неизвестное, сопровождающегося различного рода сомнениями.

Предупреждение о постоянном удалении от античных традиций прозвучало в выступлении «Идея гуманистических исследований и их судьба» (Leonidas Donskis, Университет Витовта Великого, г. Каунас). Докладчик отстаивал трактовку риторики как связи между людьми и историей, обеспечивающей безопасность, и настаивал на необходимости современной интерпретации гуманизма с учетом античного понимания слова *humanista* как преподавания риторики, языка и литературы. Интересным моментом выступления было противопоставление риторики американского президента Обамы, связываемой с классической традицией, и Дональда Трампа, популистский дискурс которого, по мнению докладчика, разрушает сложившийся канон.

Сомнения в возможности общепризнанного определения риторики высказывались и в выступлении «Риторика, критическое мышление и коммуникация» (Mohamed Saki, Университет Западной Бретани, Франция). Его автор предостерегает против выражений типа «умелое использование языка», утверждая, что они ставят под сомнение искренность говорящего, свидетельствуя о его желании манипулировать ситуацией. Сходное предупреждение о злоупотреблении риторическими приемами прозвучало в выступлении «Место риторики в журналистском дискурсе» (Ghislaine Rolland-Lozachmeur, Университет Западной Бретани, Франция). Докладчица показала, как французская пресса успешно мобилизует разнообразные риторические средства: аргументацию, выдумку, игру с образами, метафоры и варианты полемики.

Применение положений риторики к современным формам словесности рассматривалось на материале масс-медийного и университетского дискурсов.

С учетом особенностей организации англоязычных новостей С.И. Потапенко (Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя, Украина) предложил расширить понимание пафоса за счет учета базовых потребностей человека, тесно связанных с эмоциями, что продемонстрировал на примере взаимодействия потребности в безопасности и эмоции страха.

Отрицательные характеристики дискурса современных СМИ, противоречащие риторической традиции, раскрыты в выступлении «Изменения в СМИ и коммуникативный опыт» (Žygintas Pečiulis, Вильнюсский университет). Его автор показал, что западные масс-медиа отучили аудиторию от восприятия серьезного содержания, привели к фрагментации речи, хаотичности дискуссии, вытеснению экспертов красноречием, что, в конечном счете, оказывает влияние на политические процессы. В свою очередь, от наступившей цифровой эры докладчик ожидает дальнейшей фрагментации аудитории и уменьшения влияния масс-медиа на фоне увеличения разнообразия коммуникативного опыта и возможностей выбора.

Роль риторики в университетском дискурсе рассмотрена в аспекте создания проектов (Елена Щербакова, Академия педагогических наук Украины) и привлечения элементов возвышенного (Irena Buckley, Университет Витовта Великого, г. Каунас).

Риторическое осмысление жанров прошлого прозвучало в выступлениях, посвященных перерезии (parthésia) и серьезно-смешному (spoudogeloion) в произведениях Лукиана Самосатского (Michel Briand, Университет Пуатье, Франция); мотивам оружия и письма в итальянской литературе XV–XVI столетий (Dainius Bure, Вильнюсский университет); философско-поэтическому эссе лауреата Нобелевской премии Чеслава Милоша «Порабощенный ум» (Christine Mengès-Le Pape, Университет Тулуза 1 Капитолий, Франция).

Отдельную группу составили доклады о различных аспектах литовской риторики. Они охватывали анализ речи Ольгерда, великого князя литовского (1296–1377), в «Римской истории» Никифора Григора (Kristina Svarevičiūtė, Вильнюсский университет); риторико-поэтическое исследование деятельности в Виленском университете в 1817–1823 годах кружка филоматов, к которому принадлежал Адам Мицкевич (Tomasz Jędrzejewski, Варшавский университет, Польша); оценку национального сознания вильнюсских интеллектуалов между двумя революциями (Regina Koženiauskienė, Вильнюсский университет).

Представляется, что обсуждение риторики в аспекте традиций и современных вызовов позволяет, опираясь на достижения прошлого, осмыслять коммуникативные процессы настоящего и, что очень важно, предвидеть их развитие в будущем.

Потапенко С.И.,  
Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя, Украина  
Potapenko S.I. (Nezhyn, Ukraine)

Индексирование:



ISSN 2307-6364

