



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ
ПАРАДИГМА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И ПРИКЛАДНЫЕ
АСПЕКТЫ

2017. №22-2



ISSN 2307-6364

ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»

**ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ. 2017. № 22-2**
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

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

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

А.Л. Факторович (г. Краснодар,
Россия), 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
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=37965

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

E-mail: alvorozhbitova@mail.ru
Сайт журнала: <http://лингвориторика.рф>

Выходит с 2002 г.
Периодичность – 1 раз в год

Подписано в печать 25.10.2017 г.
Формат 21 x 29,7/4
Уч.-изд. л. 27,9. Усл. печ. л. 28,8.
Тираж 500 экз. Заказ № 332

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. 2017. № 22-2**
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

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

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

A.L. Faktorovich (Krasnodar, Russia),
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. Lissan (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

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=37965

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

E-mail: alvorozhbitova@mail.ru
Journal site: <http://лингвистика.рф>

Published since 2002
Frequency – one issue per year

Signed into print 25.10.2017 г.
Format 21 x 29,7 / 4
Publish. print sheets 27,9. Print sheets 28,8.
500 copies. Order № 332
Editor, proofreader N.G. Dyalovskaya
Translation editor S.I. Potapenko
Technical Editor V.V. Chernyshova

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

СОДЕРЖАНИЕ

**Материалы Международной научно-методической конференции
«Лингвориторические основы самопроектирования сильной языковой личности
диалогического типа (русский язык как родной, как государственный, как иностранный)»**

Раздел 1. Материалы секции «Лингвистические и дискурсивные предпосылки формирования русскоговорящей профессиональной языковой личности»

Арнаутова А. (г. Гаага, Нидерланды). Лингвориторические параметры функционирования авторской песни (на примере творчества языковой личности филолога).....	7
Бражник Л.М. (г. Донецк). Лингвокультурное содержание русской проприальной лексики.....	10
Валеев Г.К. (г. Челябинск). Фрагменты тюркской ментальности в русской языковой картине мира ..	13
Ворожбитова А.А. (г. Сочи). Би(поли)лингвальная «языковая личность россиянина» и концепция лингвориторического образования в аспекте языковой политики	17
Галкина Т.В. (г. Усть-Каменогорск, Казахстан). Гендерная лингвистика и особенности речевого портрета	22
Горина Е.В. (г. Екатеринбург). Журналистский дискурс в Интернете: языковая личность в виртуальном пространстве	25
Жаркынбекова Ш.К. (г. Астана, Казахстан). Формирование полилингвальной языковой личности в условиях новой языковой политики Казахстана	29
Игина З.А. (г. Киев, Украина). Расслоение языковой личности в нарративной коммуникации (на материале готической прозы).....	34
Ичкинеева Д.А. (г. Уфа). Стратегии членения и компрессии информации в профессиональной коммуникации.....	38
Кенжегалиева С.К. (г. Атырау, Казахстан). Национальные риторические традиции и новые реалисти казахского языка.....	42
Козакова А.А. (г. Ростов-на-Дону). Роль грамматических элементов в создании «поэтики предельности» М.И. Цветаевой.....	46
Колесникова Л.Н. (г. Орел). Академическое межкультурное общение и роль риторической личности преподавателя.....	50
Лассан Э.Р. (г. Вильнюс, Литва). О возможном аспекте развития сильной языковой личности в эпоху Рунета через диалог с текстами гражданской лирики	53
Малевинский С.О. (г. Краснодар). Психическое содержание языковой личности	58
Малютина С.А. (г. Сочи). Концепт «Сочи Олимпийский» в экскурсионном дискурсе: лингвориторический подход (на материале текстов 2014 – 2017 гг.).....	64
Моисеева-Пронь Н.В. (г. Ростов-на-Дону). Коммуникативные неудачи в слоганах рекламы	69
Орлова Е.С. (г. Москва). Коммуникативные качества убеждающей юридической речи.....	72
Пинежанинова Н.П. (г. Санкт-Петербург). Неологизация в современной поэтической речи: семиозис и экспрессия.....	76
Савина И.А. (г. Краснодар). Библиографический язык в системе культурных коммуникаций	82
Садикова В.А. (г. Тверь). Топиковая модель: истоки, обоснование, использование.....	89
Селезнева Л.В. (г. Москва). PR-дискурс как мыслительно-речевая практика языковой личности.....	93
Селютин А.А. (г. Челябинск). Медиалингвистика и медиатекст: теория и практика.....	97
Сичинава Н.Г. (г. Кутаиси, Грузия). Художественный текст как объект межкультурной адаптации (на материале рассказа И.А. Бунина «Холодная осень»)	100
Скорикова Т.П., Орлов Е.А. (г. Москва). Лингвориторические особенности устной научной речи как отражение фактора адресата сообщения.....	103
Федосеева Л.Н. (г. Рязань). Рематический компонент как фактор, определяющий функционально-смысловую тип речи (на примере функционирования локативов в тексте).....	106
Хромова Е.Б. (г. Пермь). Формирование русского философского языка	111
Чумак-Жунь И.И. (г. Белгород). Креативная речемыслительная деятельность поэтической языковой личности: отражение в текстах	114
Шамуратова З.А. (г. Нукус, Узбекистан). Русская литература Каракалпакии в контексте диалога культур (на материале русской литературы ближнего зарубежья)	118
Шемелева Т.В. (г. Краснодар). Степень дейктивности двувидовых глаголов русского языка.....	122
Яницкий Л.С. (г. Кемерово). Лингвориторические стратегии продуцента художественного дискурса в жанре авторской песни	126

Раздел 2. Материалы секции «Прикладные аспекты изучения и формирование языковой личности: инновации в методике обучения»

Акбаба Т. (г. Бурдур, Турция). Профессиональная языковая личность в курсе РКИ государственных университетов Турции	130
Ананьева С.В. (г. Алматы, Казахстан). Роль курса «Казахстанская пушкиниана» в системе подготовки русиста-исследователя в новом тысячелетии	133
Асташова А.А., Давлетшина К.Ю. (г. Тюмень). «Цветная» фразеология на уроках русского языка как иностранного	136
Бакуменко Г.В. (г. Армавир). Социокультурный процесс символизации успеха: от языкового концепта к культурному коду	139
Белова Н.А. (г. Саранск). Лингвориторический аспект методической подготовки бакалавра-филолога к профессиональной деятельности учителя русского языка	142
Богданова Л.И. (г. Москва). Учитель – ученик: диалог взаимопонимания	146
Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. (г. Москва). Лингвокультурологические технологии интегративного формирования полилингвальной и поликультурной личности в свете методологической организации учебного комплекса «Уроки русского»	150
Борискина О.О., Донина О.В. (г. Воронеж). Корпусные исследования в контексте современных технологий обучения языку	154
Демидова Е.Б., Мартыненко Ю.Б. (г. Москва). Системно-деятельностный подход в преподавании безличного предложения в китайской аудитории	159
Иванова Н.И. (г. Донецк). Онимная лексика как маркер языковой личности	164
Калёнова Н.А. (г. Волгоград). Концепт ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА в языковой картине мира студентов инженерно-строительных специальностей	169
Карташёва А.Н. (г. Атырау, Казахстан). Применение современных технологий обучения на занятиях по русскому языку в казахских группах	172
Кожевникова Л.П. (г. Санкт-Петербург). Грамматическая составляющая обучения иностранцев русскому языку как фактор формирования речемыслительной культуры	175
Крушинская Т.Ф. (г. Химки). Инновационные средства формирования речемыслительной культуры иностранцев, обучающихся в военных образовательных учреждениях	179
Кытина В.В. (г. Москва). Лингвокультурная детерминация идентичности ребенка-полилингва в условиях многоязычной среды	183
Маркова Е.М. (г. Трнава, Словакия). Русский язык как инославянский: принципы, задачи, специфика ..	187
Мартынова М.А. Николенко Е.Ю. (г. Москва). Обучающий потенциал текстов и экранизаций русской классики в преподавании РКИ	191
Минасян Н.Г. (г. Донецк). Мировая художественная культура в контексте формирования языковой компетентности выпускника школы	197
Некора Н.Е. (г. Санкт-Петербург). Использование современных технологий обучения иностранных учащихся эффективной речемыслительной деятельности в курсе письменной речи на продвинутом этапе	203
Панова Е.Ю. (г. Челябинск). Воздействие эталонной языковой медиальности на формирование коммуникативных компетенций обучающихся	206
Пахалкова-Соич Т.В., Морозова Л.Ю. (г. Харьков, Украина). Дидактические возможности информационных технологий в области преподавания русского языка и естественно-научных дисциплин на Украине	211
Плотникова Л.И. (г. Белгород). Лингвокреативный потенциал языковой личности и его реализация в повседневном общении	214
Румянцева Е.В. (г. Санкт-Петербург). Лингвориторические основы изучения русских речеповеденческих тактик в иностранной аудитории (на примере акта <i>просьбы</i>)	217
Русанова С.В. (г. Новосибирск). История русского литературного языка и формирование речемыслительной культуры будущего журналиста	221
Сарсекеева Н.К. (г. Алматы, Казахстан). Научно-методические основы изучения и преподавания русской литературы в контексте интеркультурного диалога	224
Селютина Е.А. (г. Челябинск). Языковая личность и массмедиа: к вопросу о формировании литературной компетентности пользователей интернет-ресурсов	228
Смирнова Ю.Г. (г. Алматы, Казахстан). Эффективное применение онлайн-ресурсов в языковом обучении цифрового поколения	232
Суворова-Филиппс Е.Г. (г. Хьюстон, США). Проект «Русский язык через искусство»: опыт реализации	237
Тармаева В.И. (г. Красноярск). Цикличность как механизм интерпретации текста	241
Улазаева Г.В. (г. Улан-Удэ). Особенности организации функционально-семантического поля состояния (на материале русского и бурятского языков)	247

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

CONTENTS

Materials of the International scientific methodological conference

**“Linguistic rhetorical foundations of self-projecting a powerful linguistic personality of a dialogical type
(Russian language as native, state and foreign)”**

Part 1. Materials of the session “Linguistic and discursive conditions for the formation of Russian-speaking professional linguistic personality”

Arnautova A. (The Hague, the Netherlands). Linguistic rhetorical parameters of bard song functioning (A case of linguistic personality of a philologist).....	7
Brazhnik L.M. (Donetsk). Linguocultural content of Russian proper names.....	10
Valeev G.K. (Chelyabinsk). Fragments of Turkic mentality in Russian linguistic picture of the world.....	13
Vorozhbitova A.A. (Sochi). “Bi(poly)linguistic personality of a Russian citizen” and the linguistic rhetorical education conception from the perspective of language policy	17
Galkina T.V. (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan). Gender linguistics and features of a verbal portrait.....	22
Gorina E.V. (Ekaterinburg). Journalistic discourse in the Internet: Professional linguistic personality in virtual space.....	25
Zharkynbekova S.K. (Astana, Kazakhstan). Forming a multilingual linguistic personality in the context of Kazakhstan’s new language policy	29
Ihina Z.A. (Kiev, Ukraine). Linguistic personality fission in narrative communication (A case of Gothic prose)	34
Ichkineeva D.A. (Ufa). Strategies for information segmentation and compression in professional communication.....	38
Kenzhegalieva S.K. (Atyrau, Kazakhstan). National rhetorical traditions and new realities of Kazakh language.....	42
Kozakova A.A. (Rostov-on-Don). The role of grammatical elements in Marina Tsvetaeva’s "poetics of limit"	46
Kolesnikova L.N. (Orel). Academic intercultural communication and the rhetorical personality of a teacher.....	50
Lassan E.R. (Vilnius, Lithuania). On an aspect of developing a powerful linguistic personality in the Russian Internet epoch via dialogue with civic lyrics	53
Malevinsky S.O. (Krasnodar). Psychic contents of a linguistic personality.....	58
Malyutina S.A. (Sochi). "Olympic Sochi" concept in excursion discourse: Linguistic & and rhetorical approach (A case of 2014-2017 texts)	64
Moiseeva-Pron N.V. (Rostov-on-Don). Communication failures in advertising slogans	69
Orlova E.S. (Moscow). Communicative qualities of a persuasive legal speech.....	72
Pinezhaninova N.P. (Saint Petersburg). Neologisms in modern poetic speech: Semiosis and expressiveness (A case of N. Delalande’s poetry).....	76
Savina I.A. (Krasnodar). Bibliographic language in the context of cultural communication.....	82
Sadikova V.A. (Tver). Topical model: Origin, rational, use	89
Selezneva L.V. (Moscow). Methods and means of forming communicative competence of a specialist in public relations and advertising	93
Selyutin A.A. (Chelyabinsk). Media linguistics and media text: Theory and practice.....	97
Sitchinava N.G. (Kutaisi, Georgia). A text of fiction as an object of cross-cultural adaptation (A case of I.A. Bunin’s “Cold Autumn” narrative).....	100
Skorikova T.P., Orlov E.A. (Moscow). Linguistic rhetorical features of oral scientific speech as reflection of the addressee factor	103
Fedoseyeva L.N. (Ryazan). Rhematic component as a factor determining the functional-semantic type of speech (A case of textual functioning of the locative)	106
Khromova E.B. (Perm). Formation of the Russian philosophical language.....	111
Chumak-Zhun I.I. (Belgorod). Creative communicative cognitive activity of the poetic linguistic personality: Textual reflection.....	114
Shamuratova Z.A. (Nukus, Uzbekistan). Russian literature of Karakalpakstan in the context of cross-cultural communication (A case of near abroad Russian literature).....	118
Shemeleva T.V. (Krasnodar). Degree of deixis in Russian double aspectual verbs.....	122
Yanitskiy L.S. (Kemerovo). Linguistic rhetorical strategies of belletristic discourse producer in the bard song genre	126

Part 2. Materials of the session “Applied aspects of studying and forming linguistic personality: Innovations in methods of teaching”

Akbaba T. (Burdur, Turkey). Professional linguistic personality in teaching Russian as a foreign language at Turkish state universities	130
Ananyeva S.V. (Almaty, Kazakhstan). Role of «Kazakhstan Pushkin Studies» course in training a Russian researcher philologist of the new millennium	133
Astashova A.A., Davletshina K.Y. (Tyumen). «Color» phraseology at the lessons of Russian as a foreign language: Linguistic rhetorical aspect.....	136
Bakumenko G.V. (Armavir). Sociocultural process of symbolizing success: From linguistic concept to cultural code.....	139
Belova N.A. (Saransk). Linguistic rhetorical aspect of bachelors’ methodical preparation for professional activity of the teacher of Russian.....	142
Bogdanova L.I. (Moscow). Teacher and pupil: A dialogue of mutual understanding	146
Bozhenkova R.K, Bozhenkova N.A. (Moscow). Linguocultural techniques of integrative forming a multilingual and multicultural personality in the context of the methodological organization of "The Lessons of Russian" educational complex	150
Boriskina O.O., Donina O.V. (Voronezh). Corpus-based studies in the context of modern language teaching technologies	154
Demidova E.B., Martynenko J.B. (Moscow). Systematic activity approach in teaching impersonal sentences to Chinese learners.....	159
Ivanova N.I. (Donetsk). Proper names as markers of linguistic personality	164
Kalenova N.A. (Volgograd). PROFESSIONAL SPEECH CULTURE concept in the linguistic world picture of engineering specialties students.....	169
Kartashyova A.N. (Atyrau, Kazakhstan). Application of modern teaching technologies in Russian language classes in Kazakh groups	172
Kozhevnikova L.P. (Saint Petersburg). Grammatical component of teaching Russian to foreigners as a formative factor of communicative cognitive culture.....	175
Krushinsky T.F. (Khimki). Innovative means of forming communicative cognitive culture of foreign students of military educational institutions	179
Kytina V.V. (Moscow). Linguocultural determination of polilingual child’s identity in the multilinguistic environment	183
Markova E.M. (Trnava, Slovakia). Russian as a foreign Slavic language: Principles, tasks and peculiarities	187
Martynova M.A., Nikolenko E.Y. (Moscow). Educational potential of the texts and screen adaptations of Russian classics in teaching Russian as a foreign language.....	191
Minasyan N.G. (Donetsk). World art culture in the context of forming linguistic competence of a school leaver.....	197
Nekora N.E. (Saint Petersburg). Modern technologies in teaching foreign students effective communicative cognitive activity in advanced writing course.....	203
Panova E.Y. (Chelyabinsk). Impact of exemplary media linguistic personality on forming students’ communicative competences	206
Pakhalkova-Soich T.V., Morozova L.Y. (Kharkov, Ukraine). Pedagogical potential of information technologies in teaching Russian and natural sciences in Ukraine	211
Plotnikova L.I. (Belgorod). Creative potential of linguistic personality and its implementation in daily communication.....	214
Rumyantseva E.V. (Saint Petersburg). Linguistic rhetorical basis of studying Russian behavioral speech tactics in a foreign class (A case of the <i>request act</i>)	217
Rusanova S.V. (Novosibirsk). History of Russian literary language and the formation of a future journalist’s communicative cognitive culture	221
Sarsekeeva N.K. (Almaty, Kazakhstan). Scientific methodical base of studying and teaching Russian literature in context of intercultural dialogue	224
Selyutina E.A. (Chelyabinsk). Linguistic personality and the media: A case of forming literary competence of Internet resources users.....	228
Smirnova Y.G. (Almaty, Kazakhstan). Effective use of online resources in teaching language to digital generation	232
Suvorova-Philips E.G. (Houston, USA). "Russian language through art" project: Experience of implementing	237
Tarmaeva V.I. (Krasnoyarsk). Cyclicity as a mechanism of text interpretation.....	241
Ulazaeva G.V. (Ulan-Ude). Organizational peculiarities of state functional-semantic field (A case of Russian and Buryat languages).....	247

**Материалы Международной научно-методической конференции
«Лингвориторические основы самопроектирования
сильной языковой личности диалогического типа
(русский язык как родной, как государственный, как иностранный)»**

**Materials of the International scientific methodological conference
“Linguistic rhetorical foundations of self-projecting a powerful linguistic personality
of a dialogical type (Russian language as native, state and foreign)”**

**Раздел 1. Материалы секции
«Лингвистические и дискурсивные предпосылки формирования
русскоговорящей профессиональной языковой личности»**

**Part 1. Materials of the session
“Linguistic and discursive conditions for the formation of Russian-speaking
professional linguistic personality”**

**Лингвориторические параметры функционирования авторской песни
(на примере языковой личности филолога)**

Арнаутова Алина Федоровна

Лейденский университет, Центр инновационных исследований, Нидерланды
2511, Гаага, ул. Шоубург, 2
ментор
E-mail: arnautovaalina@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме интерпретации лингвориторических параметров авторской песни как текста с точки зрения поэтического цикла А. Ворожбитовой «Струны моей души». Очерченные автором статьи поэтические черты языковой личности филолога-барда с позиции синергетического подхода позволяют говорить об эстетическом и духовном измерении личностного начала, требующего орфографического написания с прописной буквы «Филолог».

Ключевые слова: концепт, дискурс-анализ, лингвориторические параметры, языковая личность.

УДК 81-11:82-192

**Linguistic rhetorical parameters of bard song functioning
(A case of linguistic personality of a philologist)**

Alina F. Arnautova

Leiden University, CFI, the Netherlands
2511 Hague, Schouwburgstraat, 2
Mentor
E-mail: arnautovaalina@rambler.ru

Abstract. The article touches on the problem of interpreting linguistic rhetorical parameters of bard song lyrics drawing on the book of A. Vorozhbitova's poems cycle *Chords of my Soul*. The author of the article outlines the poetic features of the linguistic personality of a philologist & bard from the perspective of synergetic approach which results in revealing the aesthetic and spiritual dimension of her basic personal core reflected in the capitalization of the noun *Philologist*.

Key words: concept, discourse analysis, linguistic rhetorical parameters, linguistic personality.

UDC 81-11:82-192

Введение. Современная авторская песня – это настоящее лингвокультурное пространство с опорой на творческое переосмысление художественной знаковости. Как языковая личность, соединяющая пассивное и созерцательное начала на вербальном, когнитивном и прагматическом уровнях реализации (по Ю.Н. Караулову [Караулов1987: 45]), автор песни обречен на выход за пределы трехмерности текста

как знака в особое эмоциональное эстетическое измерение мелоса. Вектор понятийного развертывания текста в подобном направлении характерен далеко не для каждой идиостилевой системы.

Методы и материалы исследования. В задачи статьи входит анализ лингвориторических параметров жанра авторской песни на материале поэтического цикла «Струны моей души» А.А. Воровбитовой в аспекте идиостилия на основе дискурс-анализа и контекстологического анализа.

Обсуждение. В современном русском художественно-литературном дискурсе намечается объединение традиционного и нетрадиционного направлений эстетического постижения действительности и ее отражения в языковой картине мира. В авторской песне, с одной стороны, наблюдаем попытки обращения к истокам романса, каноны которого определены А.С. Пушкиным, М.Ю. Лермонтовым, М.И. Глинкой и П.И. Чайковским и доведены до совершенства А. Вертинским. С другой стороны, это авторская песня Б. Окуджавы, А. Галича, В. Высоцкого [Окуджава 2014; Высоцкий 2014], с ее предпочтением «демократической» линии жанровой палитры.

На наш взгляд, наиболее жизненным является обновление художественного языкового образа за счет углубления его внутренней формы. Так, в песне «А l'amour comme a la guette» лейтмотивом любви становится образ слова, занимающий основное место в концептуальной научно-когнитивной картине мира автора и его поэтике в билингвальном аспекте. Тютчевский «поединок роковой» [Тютчев 2014: 29] и французские инициалы строф передают нюансы «езды в остров любви» сквозь призму антиномии «жизнь – смерть».

Номинал концепта «слово» формирует ядерную часть ассоциативного развертывания поэтического текста: слово как триединство «блага, истины, красоты» («Песенка о русском языке»), «осторожное слово» колдует над «влюбленными глазами» («Морфей»), побеждает одиночество («Кошка, которая гуляет сама по себе»), заговаривает холод и боль души («Утоли...»).

Творчески преобразуя традиционную форму народной песни, поэт обращается к концепту «любовь». Хочется назвать песни автора нешаблонными, так как очевидна семиокультура текста, утверждающая идеал как живую динамическую систему, основанную на трансформации народного песенного начала и следовании классической традиции («Лодочка»):

*Будто я на лодочке белой, белой
Стала снова молодой, смелой,
И плыву я по воде синей, синей,
Всё плыву к тебе, мой спаситель.*

*Будто я на лодочке синей, синей
Стала снова юной, красивой,
И плыву я по воде алой, алой,
Все плыву к тебе, долгожданный...*

Именно этот подход присущ классике. Лирическая героиня стихотворного цикла примеряет литературные маски: «Суламифь», «Эвридика», «Смерть» («Черная леди»). Ассоциативная параллель этих образов объединяет эвфонически смысловые сферы концепта «слово». Слово – это колдовство, ворожба, Воровбитова. Философский мотив любви заключен в рамку библейской аллюзии «книга книг моей тоски» («В феврале»). Это соединение ветхозаветного и новохристианского понимания любви как животворящей силы складывается из осмысления любви как паломничества в духовный Иерусалим, что отражает лексический ряд топонимов «Ханаан, Иерусалим, Палестины» («Суламифь»):

*На другой стороне Земли –
Ханаан, Иерусалим –
В Палестины меня прими,
В Палестины своей любви.
Крепка, как смерть, любовь,
С печатью на устах.*

С другой стороны, любовь – это церковь, где лирическая героиня совершает обряд литургии:

*Будто я на лодке алмазной
Стала только жертвой напрасной.
И плыву я по воде черной
Лишь к твоим глазам обреченным.
Будто я на лодке на черной
Стала догоревшей свечью.*

Классический образ свечи, как символа духовного света, подчеркивает жертвенный характер любящей женщины. В древнерусской литературе образ воды символизирует обряд крещения и очищения от скверны. Лирическая героиня приносит себя в жертву, чтобы спасти душу любимого, в двух ипостасях: дохристианской (Эвридика) и новозаветной (Христова невеста):

*Будто я на лодочке светлой
Снова стала тайной заветной
И плыву по водам алмазным,
Все плыву к тебе, мой прекрасный.*

Таким образом, автор передает «языковые структуры не изолированно, а в составе риторических, имеющих непосредственный выход в коммуникацию» [Ворожбитова 2014].

Этносно-мотивационно-диспозитивный параметр авторской песни отражает приверженность языковой личности этическому императиву любви-религии (любовь-церковь, речь-литургия).

Логосно-тезаурусно-инвентивный параметр отражает этапы становления языковой личности «очарованного пилигрима» посредством концептуальной сферы слова «тайны русского языка».

Пафосно-вербально-элокутивный параметр песни показывает способ, как нужно разгадывать эту тайну:

*Да, есть кафедры такие, и не зря, –
Те, что несут язык и хранят,
Учат всех учителей, а те – ребят,
И глаза любовью к Слову горят.*

Следовательно, жанр авторской песни предстает адекватным идиодискурсом-интерпретантой эффективной художественной рецепции.

Языковая личность интереснейшего создателя авторских песен отличается удивительным эстетическим вкусом, тематическим разнообразием, индивидуальным видением мира. Особенно хочется отметить характеристики «русскости» как основы данного индивидуально-когнитивного уровня языковой картины мира (ЯКМ), отличающие ее от аналогичных моделей и показательные для русского национального духа. Последний рассматривается не только со стороны языка, но и со стороны культурных и духовных идеалов, ценностей, надежд. «Русский человек поет и в горе, и в радости», – подтверждает посьловица из словаря В.И. Даля [Даль 2014: 3]. Носитель русского языка поэтому склонен рассматривать время как пространство, в речевом выражении он тяготеет к «половодью чувств» [Есенин 2014: 29], а не к философскому анализу «науки страсти нежной» [Пушкин 2014: 30], создавая индивидуально-когнитивный вариант ЯКМ. Более того, духовный уровень ЯКМ гармонизирует проявление всех основных ее составляющих, выявляющихся на когнитивно-научном уровне: гносеологической, этноментальной, коммуникативной, эстетической, нравственной. Гносеология диктует «книгу книг моей тоски». Этноментальная характеристика разлуки – «вьюги белое вино». Коммуникативная составляющая: «Милый, я тебя люблю» («В феврале»).

Стремление к обновлению песенного текста как эстетического знака [Лотман 2015: 112], его семантических, формальных и функциональных сторон, включение в него оттенков, которые доступны только авторскому взору (русское танго и «афророссийский» блюз), а потому являются главным открытием «мира» для поэта, есть основной нерв идиолекта поэта. Представленная подборка авторских песен – яркое тому подтверждение.

Заключение. Мы рассматриваем авторскую песню как жанр, отражающий духовные индивидуально-когнитивные возможности монокультурного и межкультурного диалога языковой личности. Диалектика отношений авторской песни с традициями классического романса по сей день определяет сложный характер духовности, социальной психологии и коммуникативного сознания нации. Коллективная языковая личность современного русского общества должна осмыслить и поддержать эти отношения, знакомясь с эталонными образцами авторской песни. В преодолении гордыни, так мешающей адекватному формированию русской ЯКМ, нам должны помочь синергетичность как признание саморазвития и отрицание хаоса («Песенка о русском языке»), пассионарность как способность к духовному подвигу во имя высокой цели («Зеленая»), творческая самоотдача в противовес обеднению русского языка. Именно эти ценностные начала языковой личности заставляют нас вслушиваться и всматриваться в проанализированные авторские песни.

Педагогический аспект обучения художественной рецепции заключается во «входе» в тайну русского языка в первой песне, образовательном процессе через трансформацию мотивов русской языковой картины мира и вербально-ритмическом выражении себя в ней и рецепции профессиональной языковой личности над результатом духовного мировидения лингвориторической картины мира.

Библиография

- Вергинский А. Избранные стихотворения. – М.: Поэты и прозаики, 2013. – 230 с.
 Ворожбитова А.А. Теория текста: антропоцентрическое направление [Электронный ресурс]: учебное пособие / А.А. Ворожбитова. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 238 с.
 Высоцкий В. Собрание сочинений в 3 т. – М.: Поэты и прозаики, 2014. – 310 с.
 Тютчев Ф.И. Избранные сочинения. – М.: Классики и современники, 2014. – 320 с.
 Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Азбуковник, 2014. – 263 с.
 Есенин С. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 2. – М.: Классики и современники, 2014. – 384 с.
 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
 Лотман Ю.М. Избранные сочинения в одном томе. – М.: URSS, 2014. – 540 с.
 Окуджава Б. Песни. – М., 2014. – 250 с.
 Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 4. Евгений Онегин. – М.: Классики и современники, 2014. – 560 с.

Лингвокультурное содержание русской проприальной лексики

Бразжник Лена Мирзаяновна

ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»
83001, г. Донецк, ул. Артёма, 125
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: l-brazhnik@bk.ru

Аннотация. Разрабатывается понятие «лингвокультурное содержание проприальной единицы» в рамках антропоцентрической парадигмы современного языкознания сквозь призму лингвокультурологических исследований кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов и научных изысканий Донецкой ономастической школы. В результате проведенного анализа следует исходить из того, что оним обладает и языковой, и культурной информацией. Языковая информация, или содержание – это само имя, а также его фонетическое и грамматическое оформление и функционирование. Культурная информация, или содержание, – это не только этимология и этиология, но и национально-культурный компонент онима.

Ключевые слова: проприальная лексика, оним, lingua-содержание, cultura-содержание, имя собственное.

УДК 378: 811.161.1'42

Linguocultural content of Russian proper names

Lena M. Brazhnik

State Educational Institution of Higher Professional Education «Donetsk Pedagogical Institute»
83001 Donetsk, Artema Str., 125
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: l-brazhnik@bk.ru

Abstract. The article develops the concept of "linguocultural contents of proper names" within the anthropocentric paradigm of modern linguistics through the prism of linguocultural studies of Department of Russian Language and Teaching Methodology of the Peoples' Friendship University of Russia and research of the Donetsk Onomastic School. The results of the analysis reveal that a proper name possesses both language and cultural information. The language information, or content, is the name proper as well as its phonetic and grammatical design and functioning. Cultural information, or content, is not only etymology and etiology of the proper name, but also its national cultural component.

Keywords: proper names, onym, linguistic contents, cultural content, proper name.

UDC 378: 811.161.1'42

Введение. Тема данной работы носит теоретико-практический характер. Цель автора – разработка понятия «лингвокультурное содержание проприальной единицы» в рамках антропоцентрической парадигмы современного языкознания сквозь призму лингвокультурологических исследований кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов и научных изысканий Донецкой ономастической школы.

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники, позволившие раскрыть лингвокультурное содержание проприальной лексики. В современной ономастике и лингвокультурологии используются описательный, исторический, сравнительно-сопоставительный, ареальный, семиотический, стилистический и статистический исследовательские методы. Иной набор методов для ономастических исследований предлагает Н.В. Подольская: ареальный, генетический, дескриптивный (описательный), картографический, метод реконструкции, стратиграфический, структурный, типологический, формантный, этимологический [Подольская 1978: 80].

Обсуждение. Об именах собственных и их происхождении написано немало научных работ. При этом проприальная лексика всегда привлекала и привлекает к себе внимание лингвистов, говорить и писать об этом можно бесконечно, как бесконечно и общее количество собственных имен на земном шаре. Наиболее значимым, имеющим будущее в исследовании имен собственных, является взаимодействие ономастики и лингвокультурологии, которое может быть представлено лингвокультурным содержанием онимных единиц. Для разработки заявленного положения необходимо указать на то, что в изучении различных сторон имени собственного ономастологи единодушны в следующих утверждениях.

1. Имена собственные являются единицами языка, чаще всего – словами, и потому должны рассматриваться как вполне законный объект языкознания; анализ имен собственных с философских, логических, психологических и иных позиций не заменяет их лингвистической характеристики, которая лучше других способна выразить их языковую сущность [Бондалетов 1983: 12].

2. Имя – слово и, как все слова, подчиняется законам языка, т.е. подлежит ведению языкознания. Собственные имена образуют в языке особую подсистему, в которой общеязыковые законы преломляются специфически, и возникают свои закономерности, которых нет в языке вне ее [Никонов 1974: 7].

3. Онимы – слова, которые могут расцениваться и как памятники культурной истории народа, и как свидетельства определенной эпохи, и как памятники языка, способные вбирать в себя и консервировать явления, актуальные для какого-либо исторического момента [Суперанская 1981: 6].

4. Имя собственное, будучи единицей языка – словом или функционально сходным с ним словосочетанием, обладает денотативным, сигнификативным и структурно-языковым типами отношений [Бондалетов 1983: 26].

Подводя итог рассмотрения имени собственного как языковой категории, можно констатировать следующее: собственные имена – единицы языка-речи (слова и субстантивированные словосочетания), служащие для подчеркнута конкретного называния отдельных предметов действительности и, вследствие такой специализации, выработавшие некоторые особенности в значении, в грамматическом оформлении и функционировании [Там же: 27].

Таким образом, отправной точкой в исследовании лингвокультурного содержания имени собственного должен стать процесс номинации и понимания в рамках той или иной лингвокультуры. То, что произносит говорящий, должно быть понятно слушающим, лишь при этом условии говорящий в состоянии добиться преследуемой им цели. Понимание собеседника по одному произнесенному им слову происходит в результате наличия внеречевого контекста.

Попытаемся разобраться в данных суждениях и найти приемлемые теоретические подходы. В связи с этим особый интерес представляет работа А.В. Суперанской «Что такое топонимика?», в которой автор отмечает: «Сведения, которые мы получаем, анализируя смысловые связи топонимов, определяя, от какого слова и почему образовался топоним (англ. *Лонг-Айленд* – «длинный остров» назван так по форме), составляет лишь часть его информации, при этом наиболее доступную, «внешнюю». Мы условно употребляем это слово, имея в виду связь топонима с внешним миром, его выход за пределы чисто языковых отношений. Так, давая внеязыковую характеристику объекту, именуемому *Лонг-Айленд*, мы скажем, что это остров вблизи берегов США, на котором построена основная часть города Нью-Йорка... Вся это чисто внешняя информация известна каждому американцу. Она составляет для него так называемые фоновые знания, благодаря которым это слово включается в любые речевые ситуации. Языковая информация топонима *Лонг-Айленд* состоит в том, что это слово дано на английском языке и может быть сопоставлено со словами *long* «длинный» + *island* «остров», название достаточно прозрачно... Многие топонимы обладают достаточно большой «внутренней», чисто языковой информацией, получить и расшифровать которую порой бывает нелегко. Это информация о том, к какому языку принадлежит топоним, каким народом он создан, к какой эпохе он относится (информация о топониме как слове)...» [Суперанская 1984: 120–121]. Далее лингвист утверждает, что «языковая информация имени (кроме первичной и минимальной, что это имя) – наиболее постоянная и неизменяющаяся часть его информации, которая заключается в составе компонентов имени» [Там же: 122].

Кроме того, несомненный интерес в нашем вопросе представляют статьи по семиотике культуры и искусства Ю. Лотмана, в которых дано определение культуры как чрезвычайно сложно организованного механизма, который хранит информацию, постоянно вырабатывая для этого наиболее выгодные и компактные способы, получает новую, зашифровывает и дешифрует сообщения, переводит их из одной системы знаков в другую. Культура – гибкий и сложно организованный механизм познания. Однако определение сущности культуры как информации влечет за собой постановку вопроса об отношении культуры к основным категориям ее передачи и хранения и, прежде всего, об отношении к понятиям языка, текста и всего круга проблем, с этими понятиями связанного [Лотман 2002: 143–147].

Далее следует отметить труд Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура», в котором ученые утверждают, что «ономастическая лексика обладает не только номинативной функцией, но и кумулятивной. Она наделена яркой национально-культурной семантикой, ее групповое и индивидуальное значение прямо производно от истории и культуры народа – носителя языка. Национально-культурный компонент свойствен всем именам собственным. Они лишены понятия, обладают лексическим фоном, поэтому при их семантизации может быть применено только изъяснение» [Верещагин, Костомаров 1990: 57–59].

В связи с поставленным вопросом следует обратить внимание на выводы лингвистов о том, что «в имеющихся ономастических словарях национально-культурные сведения обычно не приводятся. Словари, как правило, дают лишь диахронические сведения: например, в них можно найти сведения об этимологическом значении имени, но эти сведения, как правило, остаются исключительным достоянием ученых, а носители языка ими не располагают, потому что носители языка, как правило, – если, конечно, имя не имеет прозрачной внутренней формы, – не знают, что значит то или другое имя. Кроме этимологии, в словарях можно найти данные об этиологии имени (его первом употреблении, о среде, в которой имя возникло), но и эти сведения отнюдь не распространены повсеместно. В некоторых случаях приводятся пометы групповой информации, но непоследовательно, неполно и даже неверно, а индивидуальная информация (по крайней мере, в русских словарях) не приводится никогда [Верещагин, Костомаров 2005: 107–108].

Таким образом, в конструировании культурного содержания онима решающим является то, что «имя – это один из «продуктов» человеческой культуры, и возникает оно в коллективе, из потребностей коллектива и отражает черты, значимые для коллектива, находящегося на определенной ступени исторического развития» [Суперанская 1977: 5].

Заключение. В результате проведенного анализа и вышеизложенных положений и утверждений мы подошли к самой сути лингвокультурного содержания проприальной единицы, к выяснению того, что есть в ониме *lingua*-содержание, а что – *cultura*-содержание. По всей видимости, следует исходить из того, что проприальная единица обладает и языковой, и культурной информацией. Языковая информация (или содержание) – это само имя, а также его фонетическое и грамматическое оформление и функционирование. А поскольку имя собственное и есть культура, то культурная информация (или содержание) – это не только этимология и этиология, но и национально-культурный компонент онима.

Данное положение представим в табличной форме:

<i>lingua</i> -содержание	<i>cultura</i> -содержание
рус. Ива́н, –а, м. Антропоним.	1. Библейское еврейское имя в буквальном переводе «будет помилован». 2. Вообще русский человек. 3. Все восточные славяне. 4. Простой человек, человек из простонародья [Отин 2004: 152–153].

Приведенное содержание, в частности культурное, не является исчерпывающим, и поэтому может быть дополнено информацией о функционировании онима в фольклоре, в литературе, в пословицах и фразеологизмах, в составе вторичных наименований, как, например, в названиях растений.

Библиография

- Бондалетов В.Д. Русская ономастика: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 251 с.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под ред. и с послесл. акад. Ю.С. Степанова. – М.: «Индрик», 2005. – 1040 с.
- Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства / сост. Р.Г. Григорьева. – СПб.: Академический проект, 2002. – 543 с.
- Никонов В.А. Имя и общество. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1974. – 278 с.
- Отин Е.С. Словарь коннотативных собственных имен. – Донецк: ООО «Юго-Восток, Лтд», 2004. – 412 с.
- Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1978. – 187 с.
- Суперанская А.В. Имя и эпоха // Историческая ономастика. – М., 1977. – С. 4–34.
- Суперанская А.В., Сулова А.В. Современные русские фамилии. – М.: Наука, 1981. – 176 с.
- Суперанская А. В. Что такое топонимика? – М.: Наука, 1984. – 182 с.

Фрагменты тюркской ментальности в русской языковой картине мира

Валеев Гадель Камилович

Челябинский государственный университет, Россия
454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: vgadel@gmail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются этно-хронологические аспекты формирования русской языковой картины мира; на примере историко-этимологического анализа фразеологического сочетания *держать в темном теле* ставится вопрос о наличии тюркской ментальности в русской народной речи и низовой культуре.

Ключевые слова: русский этнос, история формирования, языковая картина мира, тюркская ментальность, идиома *держать в черном теле*.

УДК 811.161.1'42:39+81'23

Fragments of Turkic mentality in Russian linguistic picture of the world

Gadel K. Valeev

Chelyabinsk State University, Russia
454001 Chelyabinsk, Kashiriny Brothers Str., 129
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: vgadel@gmail.ru

Abstract. The article examines ethnic chronological aspects of the formation of the Russian linguistic world picture drawing on historical etymological analysis of the phraseological combination “to keep someone in a jacket”, raises the question of Turkic mentality in Russian folk speech and grassroot culture.

Key words: Russian ethnicity, history of formation, linguistic picture of the world, Turkic mentality, idiom “to keep someone in a jacket”

UDC 811.161.1'42:39+81'23

Введение. Языковая картина мира – неоспоримая реальность современной лингвистики, основанная на убеждении в активной роли языка по отношению к мышлению, познавательной и практической деятельности человека. Каждое языковое сообщество имеет свое видение мира, формирующееся из представлений, репрезентируемых языком миллионов его индивидов. Так, языковая картина мира в вербальной форме закрепляет вехи познавательной деятельности языкового сообщества, в то время как его концептуальная картина мира находится в постоянном развитии, в научном осмыслении фактов действительности. По сути, языковая картина мира и концептуальная картина мира культурно детерминированы, взаимно зависят друг от друга. Концепты, вырабатываемые в когнитивной деятельности языкового коллектива, закрепляются в его языковой картине мира, для того чтобы служить основанием для дальнейшей познавательной деятельности языкового сообщества.

Обсуждение. Природа, культура и познавательная деятельность языкового коллектива формируют его языковую картину мира. Этнологи группу людей, поколениями проживающих на определенной территории, выработавших общий язык, материальную и духовную культуру, имеющих общее самосознание, называют этносом. «Если этнос складывается из разноязычных групп, общность языка вырабатывается в процессе этногенеза» [Козлов 1994: 466]. Вершиной формирования этноса считается принятие для всех генетически родственных и неродственных групп единого самоназвания – эндоэтнонима (у лингвистов – автоэтнонима). Русский этнос формируется на широких открытых пространствах Восточно-Европейской равнины, где не существует естественных преград в виде горных теснин или островного положения для самоизоляции формирующегося народа. Поэтому русский этнос со своим славянским ядром формируется как из родоплеменных групп генетически родственных, давших в дальнейшем кельтские, балтийские, германские, иранские народы, так и из неродственных групп палеоевропейских, финно-угорских, тюркских, монгольских, кавказских, палеоазиатских народов.

Уже в «Повести временных лет» мы находим интересные средневековые суждения о «своих» и «чужих». В 1023 г. «*пошел Мстислав на Ярослава с хозарами и касогами*», а в следующем году при Листвене за Черниговом произошло сражение между ними. «*И пошел Мстислав, а Ярослав против него, и схватились дружина северян с варягами, и трудились варяги, рубя северян, и затем двинулся Мстислав с дружиною своей и стал рубить варягов. И была сеча сильна... Мстислав же чуть свет, увидев лежащими посеченных своих северян и Ярославовых варягов, сказал: «Кто тому не рад? Вот лежит северянин, а вот варяг, а дружина своя цела»* [ПВЛ 1957: 76]. Очевидно, что войско Ярослава состояло из киевских полян, не путивших до того Мстислава в Киев, новгородских славян и наемников-варягов, а войско

Мстислава состояло из ополченцев – черниговских северян, а дружина, в основном, из наемников: кавказских касогов и хазар. Но у Мстислава отсутствует представление о славянском русском христианском единстве.

Православный монах Нестор, автор летописи, однако, не является обычным хронистом своей эпохи, он поступает как заинтересованный государственный деятель и экстраполирует свою точку зрения на прошлые события. Нестор перечисляет русские земли со славянским и неславянским населением. *«И после этих братьев стал род их держать княжение у полян, а у древлян было свое княжение, а у дреговичей свое, а у славян в Новгороде свое, а другое на реке Полоте, где полочане. От этих последних произошли кривичи, сидящие в верховьях Волги, и в верховьях Двины, и в верховьях Днепра, их же город – Смоленск; именно там сидят кривичи. От них же происходят и северяне. А на Белоозере сидит весь, а на Ростовском озере меря, а на Клеуцине озере также меря. А по реке Оке – там, где она впадает в Волгу, – мурома, говорящая на своем языке, и черемисы, говорящие на своем языке, и мордва, говорящая на своем языке. Вот только кто говорит по-славянски на Руси: поляне, древляне, новгородцы, полочане, дреговичи, северяне, бужане, прозванные так потому, что сидели по Бугу, а затем ставшие называться вольнянами. А вот другие народы, дающие дань Руси: чудь, меря, весь, мурома, черемисы, мордва, пермь, печера, ямь, литва, зимигола, корсь, нарова, ливы, – эти говорят на своих языках»* [Там же: 6].

В перечне Нестора представлено только оседлое население, нет завоевателей, волнами захлестывающих Восточно-Европейскую равнину: готов (III–IV вв.), варягов (IX–XII вв.) и тюркских народов – гуннов (IV–V вв.), болгар (V–XIV вв.), авар (VI–IX вв.), хазар (VII–X вв.), печенегов (VII–IX вв.), огузов (IX–XII вв.), половцев (XI–XIV вв.).

Инфильтрацию тюркского населения в русскую этническую среду по письменным источникам можно проследить лишь с XII–XIII вв. Под натиском половцев на лесостепной границе Киевской Руси по р. Рось возникает буферная зона, заселенная киевскими федератами, печенежскими родами – печенегов, торков, берендеев, ковуев, турпеев, каепичей и др. Они по характерным черным войлочным шапкам получили собирательное наименование «черные клобуки». Черные клобуки вместе с боярами представляли основную политическую силу в Киеве, решали, кого из князей приглашать на престол, а вместе с княжеской дружиной и военной силой. В Ипатьевской летописи нередко встречаем резюмирующие записи: *«вся Руськая земля и Черные Клобуки реша»*. Рашид ад-Дин, историограф Чингисхана, Русь называет страной русских и черных клобуков: *«царевичи Бату с братьями, Кадан, Бури и Бучек направились походом в страну русских и народа черных шапок и в девять дней взяли большой город русских, которому имя Манкер-кан»* (т.е. Киев. – В. Г.) [Тизенгаузен 1943: 37]. С XIII в. с завоеванием Северо-Западной Руси Золотой Ордой, затем с постепенным возвращением русских земель южнее Оки в состав Московской Руси и завоеванием татарских царств, наследников Золотой Орды, в составе Русского государства оказывается огромное число тюркских народов.

Итак, русский этнос издревле не только в языковом и культурном отношении обогащал соседние народы, но и генетически, культурно и в языковом отношении впитывал в себя балтийские, финно-угорские, тюркские, иранские, древнескандинавские элементы и формировался как межкультурная цивилизация.

Вопрос о гранях русского, «русскости» возникает в пору социальных переломов. Россия долго, как ни одна крупная европейская держава, не могла освободиться от родимого пятна феодализма – крепостного права. Глубокий кризис, затянувшийся до второй половины XIX в., закончился только после позорного поражения в Крымской войне. Лучшие умы страны, как и сейчас, искали выход в определении этничности русского народа. Это не только известные всем философы, публицисты В. Белинский, Н. Чернышевский с вечным русским вопросом «Что делать?», А. Герцен, П. Чаадаев, но и другие, как К.Д. Ушинский, в течение двух лет в качестве академического пенсионера изучавший этническое прошлое и состояние народного образования в Европе. Он определенно и откровенно о происхождении русского народа высказался в знаменитой серии лекций, прочитанных им в течение 1847–48 гг. в Ярославском юридическом лицее: «Твердая светлая природа славянина, грустная и покорная природа финна, отголоски грозного скандинавского обычая и приволье жизни степей – все это слилось в самобытное нечто в характере этого созданного империей народа. Принадлежа к племени славянскому по языку и светлой части своего характера, этот срединный, связующий Россию народ соединил в себе и много финского и татарского, подчинив его славянскому элементу. На запад, на восток, на север и на юг простирает он свою народность, везде находя себе отзыв. Он захватывает и связывает свои собственным характером все народности, все окраины народностей России» [Ушинский 1948: 115].

К духовной общности народов России снова обращаются в кризисные для нее 20–30 годы XX в. евразийцы. В идеологическую полемику славянофилов и западников об историческом пути России, начавшуюся с реформами Петра I и продолжающуюся до сих пор, вмешиваются евразийцы. Если первые настаивали на самостийности, патриархальности, соборности русского народа, включая в разной степени общеславянскую составную, панславинизм, то вторые говорят о «недоевропейскости» России, которая отстала от западной цивилизации из-за татар, и всячески стараются «цивилизовать и окультурить» русских и россиян под европейские – романо-германские и англо-саксонские – образцы.

Евразийцы в лице главного его идеолога, филолога князя Н.С. Трубецкого считают, что «в этнографическом отношении русский народ не является исключительно представителем славянства. Русские

вместе с угро-финнами и с волжскими тюрками составляют особую культурную зону, имеющую связи и со славянством, и с туранским Востоком, причем трудно сказать, которые из этих связей прочнее и сильнее. Связь русских с туранцами закреплена не только этнографически, но и антропологически, ибо в русских жилах, несомненно, течет, кроме славянской, и угро-финская, и тюркская кровь» [Трубецкой. Электронный ресурс].

Н.С. Трубецкой исходит из базового положения, что любая дифференцированная культура имеет две части – верх и низ. Под низовой культурой он имеет в виду запас тех культурных ценностей, которыми удовлетворяют свои потребности широкие народные массы. Ценности верхнего слоя культуры создаются из тщательно подобранных и отшлифованных образцов народной культуры. Верхи русской культуры ориентируются на европейские образцы, интуитивно или сознательно стараются сохранить из народной культуры только те образцы, которые не противоречат западному «цивилизованному» вкусу. Понятно, почему русский литературный язык послепетровской эпохи по все нарастающей волне пополняется в основном из европейских языков. Восточные слова, испокон веков известные на Руси, вторично или даже третично воспринимаются заново через Европу, например: *югурт* – *йогурт* – *йогурт*; *мухояр* – *муар* – *мохер*; *кейф* – *кайф*; *сарай* «дворец» > «хозяйственная постройка» – *сераль*; *харем* – *гарам* – *гарем*.

Естественно, источник заимствования русской низовой культуры был иной, нежели у верхов. Он лежит в культуре финно-угорских и тюркских народов, с которыми русские тысячелетиями тесно контактировали. Как далее пишет Н.С. Трубецкой, «в народном характере русских, безусловно, есть какие-то точки соприкосновения с туранским Востоком. То братание и взаимное понимание, которое так легко устанавливается между нами и этими азиатами, основано на этих невидимых нитях расовой симпатии... Так знаменательно, что Емельян Пугачев, стоя под знаменем старообрядчества, отвергающего «поганых латинян и лютеров», не находил ничего предосудительного в объединении с башкирами и прочими представителями не только инославского, но даже иноверного туранского Востока» [Там же]. Далее ученый останавливается на заимствованных тюркских элементах русской песни, народного танца, хоровода, орнамента. Во взгляде на интернациональный характер русской народной культуры Н.С. Трубецкой вторит уже В.Г. Белинскому, который задолго до него писал: «Русский человек по своей натуре всегда был эклектиком и в одежде, и в обычаях, и в понятиях... По нашему мнению, эта способность заимствования и усвоения есть человеческая прекрасная черта русского народа; китайцы и монголы не заимствуют» [Белинский 1981: 533]. В низовой русской культуре очень сложно, во многих случаях, вероятно, невозможно выделить заимствованные элементы. За предшествующие столетия понятия, вещи и слова, их обозначающие, пришли, говоря словами М.В. Ломоносова, в «такое обыкновение, как будто сперва в российском родились». По выражению В.Г. Белинского, «русский человек, выслушав от татарина сказку, пересказывает ее совершенно по-русски, так что из его уст она выходила запечатленную русскими понятиями, русским взглядом на вещи и русскими выражениями» [Там же: 530]. Поэтому мы не знаем ни одного свода сюжетов русских народных сказок, песен, музыкальных композиций, танцевальных движений, каталога народных вышивок, орнаментов, промыслов, архитектурных приемов и т.д., заимствованных или общих для русского, финно-угорских, тюркских и других народов. В современном не только бытовом, но и научном представлении тысячелетние контакты русского и других народов России представляются как непрерывное культурное влияние русского этноса на своих соседей. Ожидаемое взаимодействие народов и культур превращается в аплодирование одной рукой.

Отечественная лексикография сейчас не располагает даже приемлемым словарем тюркизмов русского языка, хотя такая конкурсная тема была выдвинута еще в 1812 году Обществом любителей русской словесности при Московском университете. Ставший библиографической редкостью «Словарь тюркизмов русского языка» Е.Н. Шиповой [Шипова 1976] является неполной не критической выборкой тюркизмов из ранее изданных словарей и научных трудов.

Низовая речевая культура неистощима своей языковой образностью, представленной в разговорных и просторечных оборотах, парцеллированных конструкциях, паремиологических и фразеологических сочетаниях, лексических и грамматических редупликатах. Галлицизмы, если обратиться к верховой культуре, за один XIX в. заполнили русский литературный язык не только лексическими, семантическими заимствованиями (*трогать* – «вызывать сочувствие», *плоская шутка* – «банальная шутка»), кальками (*промышленность*, *впечатление*), но и фразеологическими и синтаксическими инновациями (*строить куры*, *строить глазки*, *видеть все в черном свете*, *не в своей тарелке*, *принять решение*, *предмет изучения*). Все эти галлицизмы изучаются, создаются словари, но для низовой культуры, кроме попутных заметок в разных областях знания, никаких исследований в этой области не предпринимается.

Рассмотрим историю только одной фразеологической единицы – *держат в черном теле*. Это сочетание с XIX в., когда оно появилось в русских текстах, однозначно понимают как «обращаться с кем-то сурово, строго» и воспринимают как синоним к фразеологизму *держат в ежовых рукавицах*, 1830: «Отметки написаны рукою Бориса перед каждым именем: Перед одним: не давать ходу; перед другим: держать в почетной ссылке; перед третьим: погубить при случае; перед четвертым: держать в черном теле» [Булгарин 1994: 196]; 1889: «Да, я буду Крез!.. О, тогда, имея обеспеченное существование на год, я не позволю себя держать в черном теле, предложу свои условия: – Не угодно?» [Панаяева 1986: 152].

Однако проф. И.Г. Добродомов обнаружил, что в «Инструкции дворецкому Ивану Немчинову» («Регул об лошадях»), написанной Волынским А.П. в 1725 г., сказано: «Также смотреть, чтобы холостые ко-

были бы горазды в черном теле: понеже которая очень сыта будет, то зело редко такая принять может», и пришел к выводу, что в коневодстве того времени *держать в черном теле* обозначало «умеренно питать» [Добродомов 1986: 148–149]. После его заметки резюме «*Выражение связано со старинной коневодческой терминологией*» вошло в ряд фразеологических словарей, но его замечание, что в тюркских языках *кара* обозначает не только «черный», но и «чистый, без примеси», а по отношению к мясу – «без прожилок и жиринки», не получило дальнейшего развития. Мы хотим развить эту мысль.

С точки зрения лексической семантики, в словосочетаниях *держать в теле* и *черное тело* (тело человека, животного), конструирующих наш фразеологизм *держать в черном теле*, нарушено семантическое согласование слов, как, например, в вышеприведенном галлицизме *строить глазки*, что позволяет видеть в фразеологизме *держать в черном теле* семантическую кальку тюркского *qara ittä totoçu* с абсолютно идентичным значением. При переходе в русскую культурную среду тюркский речевой оборот, по В.Г. Белинскому, запечатлевает русское понятие, русский художественный образ.

Все знают, что «перед охотой собак не кормят», о непродуманном, скоропалительном решении скажут: «на охоту идти – собак кормить». Коней перед походом не откармливают. О неподготовленности похода Игоря 1185 г. говорит, по Ипатьевской летописи, и такой факт: «*так о идяхуть тихо собирающе дружину свою. бяхуть бо и у нихъ кони тучни велми*». На второй день битвы: «*рече Святославъ Ольговичъ строем своимъ: «далече есмь гонилъ по половцехъ, а кони мои не могутъ*», т.е. кони просто задохнулись и встали. **Тук**, по В.И. Далю, «жир, сало, вязь; вообще волога, масло, все жирное». Мясо тучное, но без жиринки, в тюркской среде называют *кара ит*, или просто *кара*. Киргизы говорят: «**жүрөгүндө кара жок** (о богатыре, скаковом коне) – настоящий (по старым народным представлениям, у настоящего богатыря, а также у хорошего скакового коня сердце сплошь покрыто жиром; «черника» – непокрытое жиром место – считается дефектом)»; «**туягында тура жок, жүрөгүндө кара жок фольк.** (о коне) – в копыте нет (излишне отросшей) стрелки, на сердце у него нет «черники»; «**этине келген** (о ловчей птице, о скаковой лошади) – тренированный, готовый к охоте или к скачкам (букв. пришедший в надлежащее тело)» [КРС 1985. Т. 1: 346; Т. 2: 468], *эт/ит* – мясо, переносное значение – *тело*. *Держать в черном теле* – значит держать в спортивной форме, в постоянной готовности. В русской культурной среде возобладало понимание фразеологизма как «держать в физических лишениях», произошло семантическое калькирование, наполнившее идиому новым значением.

Заключение. Перед отечественной русистикой наряду с задачей, поставленной двести лет назад: изданием добротного словаря тюркизмов в традиционном понимании – стоит задача накопления материала для фразеологического словаря тюркизмов русского языка, в который следует включать устойчивые сочетания, паремии, образцы русской диалектной речи, фольклорные образы, навеянные тюркской культурой и калькирующие ее. Насколько нам известно, планомерно в этой области работает лишь венгерский русист Имре Пачаи [Пачаи 2002].

Библиография

- Белинский В.Г. О народных сказках // В.Г. Белинский. Собрание сочинений в 9 т. Т. 6. – М.: Художественная литература, 1981. – С. 530–544.
- Булгарин Ф.В. Димитрий Самозванец: исторический роман. – Вологда: ПФ «Полиграфист», 1994. – 240 с.
- Добродомов И.Г. Держать в черном теле // Русская речь. – 1986. – № 2. – С. 148–149.
- Козлов В.И. Этноним. Этнос // Народы России: энциклопедия. – М.: Наука: Большая Российская энциклопедия, 1994. – С. 466–467.
- КРС = Киргизско-русский словарь: в 2 кн. / сост. К.К. Юдахин. – Фрунзе: Главная редакция Киргизской советской энциклопедии, 1985. Т. 1. – 504 с.; Т. 2. – 480 с.
- Панаева (Головачева) А.Я. Воспоминания / вступ. ст. К.И. Чуковского. – М.: Правда, 1986. – 512 с.
- Пачаи Имре. Специфика русской культурной зоны в русской народной речи и фольклоре. – Nyíregyháza: Stúdiom Kiadó, 2002. – 296 с.
- ПВЛ = Повесть временных лет // Художественная проза Киевской Руси XI–XIII веков / сост., переводы и прим. И.П. Еремина и Д.С. Лихачева. – М.: Государственное изд-во художественной литературы, 1957. – С. 3–146.
- Тизенгаузен В.Г. Сборник материалов, относящихся к истории Золотой Орды. Т. II. / обраб. А.А. Ромаскевичем и С.А. Волиным. – М.: АН СССР, 1941. – 308 с.
- Трубецкой Н.С. Верхи и низы русской культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gumilevica.kulichki.net/TNS/tns09.htm>.
- Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. Т. 1. – М.: АПН РСФСР, 1948.
- Шипова Е.Н. Словарь тюркизмов русского языка / отв. ред. акад. А.Н. Кононов. – Алма-Ата: Институт языкознания АН КазССР, 1976. – 444 с.

**Би(поли)лингвальная «языковая личность россиянина»
и концепция лингвориторического образования в аспекте языковой политики**

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. В статье рассматривается категория «языковая личность россиянина», которая в условиях российского полиэтносоциокультурно-образовательного пространства (ПЭСКОП) включает значительный би(поли)лингвальный сегмент; сформулированы принципы языковой политики с позиций концепции непрерывного лингвориторического (ЛР) образования.

Ключевые слова: би(поли)лингвальная языковая личность (ЯЛ), категория «языковая личность россиянина», непрерывное лингвориторическое (ЛР) образование, языковая политика, полиэтносоциокультурно-образовательное пространство (ПЭСКОП).

УДК 81'33:81'246.2+37(470+571):81-119

**“Bi(poly)linguistic personality of a Russian citizen”
and the linguistic rhetorical education conception from the perspective of language policy**

Alexandra A. Vorozhbitova

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

Abstract. The article discusses the “linguistic personality of a Russian” category which in the context of Russian polyethnic sociocultural educational space (PESCES) encompasses a considerable bi(poly)linguistic segment as well as outlines the principles of language policy from the standpoint of the conception of continuous linguistic rhetorical (LR) education.

Key words: bi(poly)linguistic personality (LP), “linguistic personality of a Russian” category, continuous linguistic rhetorical (LR) education, language policy, polyethnic sociocultural educational space (PESCES).

UDC 81'33:81'246.2+37(470+571):81-119

Введение. Проблемам модернизации языковой политики в области русского языка как государственного на новом этапе развития российского социума как полиэтносоциокультурно-образовательного пространства (ПЭСКОП) [Ворожбитова 2013] посвящены многочисленные публикации. Так, систематически и углубленно занимаются проблемами языковой политики на Северном Кавказе ученые Кабардино-Балкарской Республики. Особенности функционирования русского языка как государственного в полиэтнической среде, специфика формирования языковой личности (ЯЛ) в многонациональном регионе рассматриваются в контексте поликультурности [Башиева, Дохова 2013; Башиева, Дохова, Шогенова 2013а; Башиева, Кремшокалова, Шонтукова 2017]. Изучаются тенденции и проблемы развития языковой ситуации в Кабардино-Балкарской Республике [Башиева, Шогенова 2015], при этом язык и культура расцениваются в качестве факторов формирования общероссийской и этнокультурной идентичности на Северном Кавказе [Башиева, Шогенова 2016].

Ситуация национально-русского двуязычия выдвигает на первый план вопросы становления би- и полилингвальной личности, что отражено, в том числе, в названиях публикаций: «Формирование билингвальной личности как сложный когнитивный процесс» [Башиева 2014], «Билингвизм и полилингвизм как объединяющие начала различных социолингвокультурных сообществ Северного Кавказа (на примере Кабардино-Балкарской Республики)» [Башиева, Дохова 2016а], «Типы билингвизма в полиэтнической Кабардино-Балкарской Республике» [Башиева, Дохова 2016б]. В монографии «Языковая ситуация в Кабардино-Балкарской Республике: состояние и проблемы» в контексте формирования оптимальной языковой политики особое место отведено правовому и функциональному (фактическому) статусам кабардино-черкесского и карачаево-балкарского языков [Башиева, Улаков, Хамдохова 2016].

Особое внимание уделяется языку обучения на начальной образовательной ступени, который расценивается в качестве ведущего фактора становления и формирования ЯЛ в масштабах подрастающих поколений в полиэтнической среде [Башиева, Дохова, Шогенова 2013б]. На основе результатов анкетирования делаются выводы о социокультурных факторах, детерминирующих языковую компетенцию уча-

щихся Кабардино-Балкарской Республики [Башиева, Улаков, Хамдохова 2014], исследуются процесс и результаты формирования языковой компетенции в образовательных учреждениях [Башиева, Улаков, Хамдохова 2015]. Во всех работах авторы указывают, что нужно использовать родной язык обучающихся в тех сферах, в которых он востребован, и что перевод на обучение на кабардинском и балкарском языках (особенно в сельских школах) не решит проблему владения ими в полилингвальной среде.

Материалы и методы. Материалом для статьи послужили исследования Сочинской лингвориторической (ЛР) школы, данные выполненного в рамках Федеральной целевой программы (ФЦП) «Русский язык» проекта «Непрерывное лингвориторическое образование: научно-методические рекомендации для Южного Федерального округа» (2004 г.), идеи которого получили дальнейшее развитие. Использовались системный и синергетический подходы, общенаучные методы: сопоставительный анализ, категоризация понятий, моделирование, количественный анализ и др. Педагогическими методами исследования явились наблюдение и анализ учебных и программно-методических материалов, продуктов педагогической и учебной деятельности; тестирование, опросы, педагогический эксперимент и др.; алгоритм педагогического проектирования [Тюнников 2000] (см. также работы: [Тюнников 2012, Тюнников 2014; Тюнников, Крылова 2012 и др.]).

Обсуждение. Актуальная для многонациональной, поликультурной, поликонфессиональной России проблема гармоничного национально-русского и русско-национального двуязычия в ее лингводидактическом, методическом и общепедагогическом аспектах нуждается в разработке с позиций *уточнения теоретико-методологической платформы в аспекте антропоцентрической лингвистики*. В связи с этим ранее нами была предпринята категориальная разработка понятия «языковая личность (ЯЛ) россиянина» как типа в общей классификации ЯЛ, сопоставимого, например, с «американской ЯЛ» [Ворожбитова 2010]. С необходимостью разработки такой категории мы столкнулись в рамках проекта по выявлению специфики ментальных установок ЯЛ реципиента русского поэтического текста в двух этносоциолингвистических группах: российских студентов-филологов и американских студентов, изучающих русскую литературу и культуру. Среди студентов вузов Северного Кавказа оказалось много представителей разных национальностей, в том числе армяне, грузины, татары и др. Таким образом, изучению подверглась социостратная ЯЛ не русского, а российского студента, что еще раз подтвердило значимость других языков и культур для множества современных носителей русского языка. Соответственно, в качестве терминологического инструмента объективно необходимо было использовать термин «ЯЛ россиянина». В отличие от категории «русская ЯЛ» (равно как «немецкая ЯЛ», «французская ЯЛ» или «ЯЛ немца», «ЯЛ француза», т.е. ЯЛ представителей стран, в которых данная национальность является абсолютно доминирующей), термин «ЯЛ россиянина» подчеркивает специфику территориального деления РФ, многообразие ее национального состава: более 180 народов общей численностью свыше 142 млн человек. От имени всех народов звучат строки Конституции РФ: «Мы, многонациональный народ Российской Федерации, соединенные общей судьбой на своей земле ...» [Конституция 2010].

Категория «ЯЛ россиянина» объективно описывает характер коллективной российской ЯЛ, которую составляют как русские, так и другие, проживающие в России народы, являющиеся субъектами Федерации, ее полноправными гражданами, осознающими себя именно россиянами. Для них русский язык: а) «второй родной», свой язык – первичен или б) русский язык – «первый родной», а свой язык вторичен. Согласно переписи населения России 2010 г., группа крупнейших национальностей России осталась неизменной: русские, татары, украинцы, башкиры, чуваша, чеченцы, армяне, аварцы, мордва. Русским языком владеют 99,4 % населения страны (138 млн человек). Самый высокий уровень владения языком, соответствующим национальности, – у русских (почти 100 %), чеченцев (94 %), кабардинцев (86 %), якутов (86 %); самый низкий – у белорусов (24 %), украинцев (35 %), бурят (45 %). При ответе на вопрос о языке, который опрошиваемые считают родным, в 2010 г. 93,8 % населения назвали родным язык, соответствующий национальной принадлежности, а 5,7 % населения (кроме русских) назвали родным русский язык (белорусы, украинцы, коми, удмурты, мордва, чуваша, марийцы, татары и др.) [Национальный состав России. Электронный ресурс].

Напомним, что, согласно Ю.Н. Караулову, о русской ЯЛ, то есть о ЯЛ представителя русского этноса, позволяет говорить наличие общерусского языкового типа, базовой части общей для русских картины мира и устойчивого комплекса коммуникативных черт, определяющих национально-культурную мотивированность речевого поведения [Караулов 1987: 42]. Определяя же ЯЛ россиянина, мы можем говорить лишь о русскоязычии как феномене интегративного, синтезирующего характера, а специфика картины мира, мотивированность поведения остаются за пределами ЯЛ россиянина, ибо у каждого этноса они – свои. Поэтому мы не можем согласиться со следующим утверждением А.Б. Бушева: «Современная языковая личность россиянина представляет собой поликультурную личность, в основании которой находится русская национальная личность» (курсив наш. – А. В.) [Бушев. Электронный ресурс]. Русская ЯЛ не может лежать в основе ЯЛ россиянина, т.к. нерусские по своей этнической принадлежности народы имеют свою языковую картину мира на базе родного языка, который они усваивают «с пеленок». Русский язык для них – средство межэтнического общения и приобщения к культуре других народов. Билингвизм (особенно предпочтительный его тип – смешанный), конечно, оказывает определенное влияние на его конкретного носителя – представителя нерусских этносов, но это не делает последнего русской ЯЛ. (Речь не идет об исключительных случаях, когда человек, нерусский по крови, ассимилирует

ясь в русской среде, воспринимает как свое этническое своеобразие русских, их склад характера и религиозные убеждения, ощущает себя русским человеком и русской ЯЛ.) Тезаурус и прагматикон ЯЛ россиянина, представляющего нерусский этнос, может быть общим с тезаурусом и прагматиконом русской ЯЛ, по словам Э.Р. Лассан, «в силу знания одних и тех же внедряемых образованием прецедентных текстов и стереотипов интерпретации действительности» (материалы личной переписки автора статьи).

Обратим также внимание на понятие «русскоязычный», которое имеет, в зависимости от контекста, разный смысл. При рассмотрении русской ЯЛ оно ограничивает представителей национальных меньшинств России, говорящих на русском языке, от этнических русских. В контексте изучения ЯЛ россиянина понятие «русскоязычный» выступает ее общей типологической чертой; последняя рассматривается вне других сторон русской ЯЛ.

Обобщенная языковая картина мира субъекта дискурсивных процессов – россиянина выступает как надстройка над картиной мира *каждого* из этносов; их «картина мира неизбежно дополняется *иными картинами мира*, преобразуется у большинства представителей российского социума» (курсив наш; в данном случае мы солидарны с автором. – А. В.) [Бушев. Электронный ресурс].

В основе структуры современной российской ЯЛ лежит не этническое начало, а национальное, в современном понимании слова «нация», которое относится лишь к народу, имеющему свою государственность; определение «национальный» связывается только с государственными функциями и атрибутикой (например, национальный флаг). Фактически понятие «национальность» начинает определять не этнические признаки человека, а его гражданство. И эти понятия совпадают только для людей, принадлежащих к титульной нации. То, что в советское время понималось под национальностью (пресловутый «пятый пункт»), американцы называют этническим происхождением. Отсюда и возможны такие чисто американские понятия, как афроамериканец, латиноамериканец, азиатский, индусский, русский американец и т.д. (американцем считается любой человек, который родился в США).

Таким образом, в русле развития теории антропоцентрической лингвистики нами были постулированы понятие и термин **«тип ЯЛ по гражданской принадлежности субъекта»**. Данная категория обозначает характер коллективной ЯЛ выходящей из разных этносов (или этносов в целом), объединенных в рамках единого национального государственного образования. Это понятие является родовым по отношению к таким понятиям, как *ЯЛ россиянина, американская ЯЛ, ЯЛ любого другого государства, независимо от того, является оно полиэтничным, как Россия и США, или моноэтничным, т.е. с ничтожным процентом выходцев из других этносов*. В данном случае нашей целью было дополнительное определение ЯЛ россиянина, а формулирование определения родовой по отношению к ней категории, которая распространяется на ЯЛ американца и даже на ЯЛ других монолингвальных государств, где это понятие сливается с ЯЛ этноса (немецкая ЯЛ, французская ЯЛ и др.).

Итак, категория «ЯЛ россиянина» обозначает характер коллективной российской ЯЛ, которую составляют как русские, так и представители других национальностей – граждане России. В рамках той же родовой категории – ЯЛ по гражданской принадлежности субъекта дискурсивных процессов – находятся и другие рядоположные видовые понятия, например, «американская ЯЛ». В свою очередь, характеризующая категория выступает видовой по отношению к родовой категории «ЯЛ», а «ЯЛ россиянина»/«американская ЯЛ» занимают позиции разновидностей (типов) на третьем уровне родо-видовой иерархии.

Как известно, внутри отдельного вида коллективной ЯЛ нередко возникают конфликтные ситуации; так, в Бельгии «соперничают» в качестве государственных фламандский и французский языки. Наиболее сложна языковая ситуация в России, где субъектами Федерации являются многочисленные автохтонные народы, тогда как, например, в США коренным населением являются только индейцы, а остальное население – в равной степени выходцы из других этносов. Точка зрения, что истинными американцами считаются белые выходцы из Великобритании, этнические англичане и ирландцы, не соответствует реалиям современной жизни США. «Американский язык» как вариант английского языка органически не связан с титульным этносом, который в геополитической реальности США фактически отсутствует. Здесь не встает вопрос о необходимости знания языков этнических меньшинств (особая проблема – вытеснение испанским языком английского на юге страны); для России он все более актуален.

Итак, наряду с русской нацией как титульной, часть населения Российской Федерации представлена спектром разных этносов. Это обуславливает, в свою очередь, и контингент обучающихся в русских детских садах, школах, вузах. Соответственно в полиэтносоциокультурно-образовательном пространстве (ПЭСКОП) Российской Федерации мы предлагаем различать в рамках категории-типа **«ЯЛ россиянина»** следующие подтипы, каждый из которых, в свою очередь, выступает в качестве коллективной ЯЛ:

1. ЯЛ россиянина, принадлежащего к русскому этносу.

1.1. Коллективная ЯЛ россиян, владеющих только русским языком.

1.2. Коллективная ЯЛ россиян, владеющих русским языком и национальным(и) языком(ами) РФ, распространенным(и) в регионе проживания (применение в повседневной речевой коммуникации).

2. ЯЛ россиянина, принадлежащего к другому этносу РФ.

2.1. Коллективная ЯЛ россиян нерусской национальности, обучающихся в русских образовательных учреждениях (ОУ) – школах, колледжах, вузах.

2.1.1. Владеющие только русским языком.

2.1.2. Владеющие русским языком и родным языком.

2.1.3. Владеющие русским языком, родным языком, другим(и) национальным(и) языком(ами) РФ, распространенным(и) в регионе проживания.

2.2. *Коллективная ЯЛ россиян нерусской национальности, обучающихся в национальных ОУ – школах, колледжах, вузах – с изучением русского языка как неродного.* (Основной пласт такого населения остался за пределами РФ, в странах СНГ, однако в России немало полиэтничных регионов.)

Подчеркнем, что предложенная нами категория «ЯЛ россиянина» служит дополнительным аргументом необходимости решения многочисленных лингводидактических проблем в области обучения в РФ русскому языку как государственному на основе концепции *непрерывного ЛР образования*. В рамках проекта по гранту ФЦП «Русский язык» 2004 г. она разработана нами также в *билингвальном аспекте*; в развитие проблематики готовится к печати учебно-методическое пособие «Непрерывное лингвориторическое образование в условиях национально-русского двуязычия: теоретические основы и методические рекомендации» (Сочи, 2017).

ЛР образование как инновационная педагогическая система формирует готовность обучающегося к самопроектированию в качестве сильной ЯЛ диалогического, демократического, поликультурного типа; на ступени высшего образования – в качестве профессиональной ЯЛ. Интегральная ЛР компетенция выступает носителем духовно-нравственного (Этос), эмоционально-волевого (Пафос), интеллектуально-ментального, дискурсивного (Логос) и интуитивно-цельно постигающего (София) начал речемыслительной деятельности субъекта дискурсивных процессов.

ЛР компетенцию образует совокупность ее субкомпетенций (*языковая, текстовая, коммуникативная, этнокультурно-речевая*) и механизмов реализации (*ориентировочный, инвентивный, диспозитивный, элокутивный, редакционно-рефлективный, мнемонический, акциональный психориторический*). Они функционируют в различных режимах (*монологический, диалогический*), стилях, типах, жанрах, регистрах речемыслительной деятельности: *репродуктивно-конструктивный, продуктивно-творческий, рецептивно-аналитический*; в последнем на базе ЛР компетенции в качестве ее зеркальных проекций действуют *читательская, литературно-критическая, литературоведческая субкомпетенции*.

Интегральная ЛР компетенция выступает способом интериоризации, структурирования и вербализации содержания остальных компетенций ЯЛ, формируемых согласно Федеральным государственным образовательным стандартам нового поколения: общекультурных (универсальных), общепрофессиональных, специальных (профессиональных) и др.

С позиций паритетности и взаимодополнительности языков в ситуации национально-русского двуязычия и многоязычия в действие вступает модель би(поли)лингвального ЛР образования. Она призвана обеспечивать сопряженный процесс формирования русско- и иноязычной подструктур интегральной ЛР компетенции, а следовательно – формирование би(поли)лингвальной речемыслительной культуры «ЯЛ россиянина».

В качестве основополагающих для многонациональных регионов нами были сформулированы следующие **принципы проектирования би(поли)лингвальной модели ЛР образования в условиях национально-русского двуязычия:**

- гармоничного развития ЯЛ гражданина многонационального, поликультурного региона РФ в области родного и русского языков;
- становления обучающегося как сильной ЯЛ диалогического, демократического, поликультурного типа на би(поли)лингвальной основе речемыслительной деятельности;
- культивирования языковой лояльности как степени приверженности родному национальному языку и/или русскому языку с учетом требований коммуникативной ситуации;
- взаимообусловленного повышения социокультурных статусов родного языка и русского как государственного;
- паритетного, сопряженного формирования подструктур ЛР компетенции в области родного и русского, а также изучаемых иностранных языков как основы би- и полилингвальной речемыслительной культуры ЯЛ;
- скоординированной социокультурной поддержки процесса становления би- и полилингвальной ЯЛ в области родного, русского, иностранного(-ых) языков;
- би(поли)лингвального диагностирования и мониторинга в образовательном процессе.

Заключение. Реализация названных принципов в условиях непрерывности и преемственности образовательных ступеней обеспечивает эффективность процесса формирования би(поли)лингвальной речемыслительной культуры ЯЛ в многонациональной Российской Федерации. Благодаря соответствию современному уровню развития антропоцентрической лингвистики, лингводидактики, психолингвистики, педагогической риторики, широкого спектра психолого-педагогических дисциплин непрерывное ЛР образование организует сопряженное созидание подструктур «первичной» и «вторичной» ЯЛ обучающегося на базе комплексного формирования интегральной ЛР компетенции смешанного типа. При этом происходит преемственное становление обучающегося как активного и сознательного субъекта текущих дискурсивных процессов российского полиэтносоциокультурно-образовательного пространства XXI в. на всех образовательных ступенях.

Библиография

- Башиева С.К. Формирование билингвальной личности как сложный когнитивный процесс // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – Владикавказ, 2014. – С. 150–156.
- Башиева С.К., Дохова З.Р. Билингвизм и полилингвизм как объединяющие начала различных социолингвокультурных сообществ Северного Кавказа (на примере Кабардино-Балкарской Республики) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2016а. – № 5. – С. 266–273.
- Башиева С.К., Дохова З.Р. Особенности функционирования русского языка как государственного в полиэтнической среде (на примере Кабардино-Балкарской Республики) // Поддержка русского языка как основы развития интеграционных процессов в СНГ: материалы регионального форума (г. Баку, 1 – 4 октября 2013 г.). – М. – Баку – Тула: Изд-во ТГПУ им Л.Н. Толстого, 2013. – С. 43–49.
- Башиева С.К., Дохова З.Р. Типы билингвизма в полиэтнической Кабардино-Балкарской Республике // Поликультурное образовательное пространство Казахстана: история, теория: сборник материалов Международной конференции // отв. ред. Е.А. Журавлёва. – Астана, 2016б. – С. 22–29.
- Башиева С.К., Дохова З.Р., Шогенова М.Ч. Специфика формирования языковой личности в контексте поликультурности // Научная мысль Кавказа. – 2013а. – № 4. – С. 90–94.
- Башиева С.К., Дохова З.Р., Шогенова М.Ч. Язык обучения в начальной школе как фактор формирования языковой личности в полиэтнической среде (на примере Кабардино-Балкарской Республики) // Известия Сочинского государственного университета. – 2013б. – № 1 (23). – С. 172–176.
- Башиева С.К., Кремшокалова М.Ч., Шонтукова И.В. Русский язык в этнорегиональной полилингвальной среде // Высшее образование в России. – № 3. – 2017. – С. 122–126.
- Башиева С.К., Улаков М.З., Хамдохова Ж.М. Социокультурные факторы, детерминирующие языковую компетенцию учащихся КБР (по результатам социолингвистического анкетирования) // Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН РФ. – 2014. – № 3. – С. 171–180.
- Башиева С.К., Улаков М.З., Хамдохова Ж.Х. Формирование языковой компетенции в образовательных учреждениях Кабардино-Балкарской Республики // Педагогика. – 2015. – № 8. – С. 40–48.
- Башиева С.К., Улаков М.З., Хамдохова Ж.Х. Языковая ситуация в Кабардино-Балкарской Республике: состояние и перспективы: монография. – Нальчик: КБНЦ РАН, 2016. – 172 с.
- Башиева С.К., Шогенова М.Ч. Язык и культура как факторы формирования общероссийской и этнокультурной идентичности на Северном Кавказе // Этнокультурное (национальное) образование в Российской Федерации. Вып. 1 / под ред. Р.С. Бозиева, С.Н. Чистяковой, А.С. Боргоякова. – М. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2016. – С. 87–98.
- Башиева С.К., Шогенова М.Ч. Языковая ситуация в Кабардино-Балкарской Республике: тенденции и проблемы развития // Материалы Международного научного форума «Лингвистическое наследие и тренды нового времени: язык, литература, культура». – Алматы, 2015. – С. 52–55.
- Бушев А.Б. Макаронический язык в современном российском социуме [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/makaronicheskiy-yazyk-v-sovremennom-rossiyskom-sotsiуме>
- Ворожбитова А.А. Лингвориторические основы исследования дискурсивных процессов и формирования полиэтносоциокультурно-образовательного пространства в аспекте PR-деятельности профессиональной языковой личности // Інформаційне суспільство: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Зв'язки з громадськістю в економіці та бізнесі». – Киев, 2013. – Вып. 18. – С. 129–136.
- Ворожбитова А.А. «Языковая личность россиянина» как классификационный тип: к постановке проблемы // Россия и славянский мир в контексте многополярности: материалы VII Международной научной конференции (6 – 9 августа 2010 г., Славянск-на-Кубани) / под ред. проф. Анисимовой Т.С.; Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт; при поддержке РГНФ. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2010. – С. 46–52.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
- Конституция Российской Федерации. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010.
- Национальный состав России // Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://megabook.ru/article/Национальный%20состав%20населения%20России>
- Тюников Ю.С. Концептуальная модель подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности (цели-содержание-технологии) // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 5. – С. 52–62.
- Тюников Ю.С. Проектные позиции и алгоритм проектирования инновационного педагогического процесса // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: материалы Третьей Международной научно-методической конференции (12 – 14 июня 2000 г.). В 2 ч. Ч. 1. – Сочи, 2000. – С. 81–84.
- Тюников Ю.С. Сценарное моделирование программы дополнительного профессионального образования // Sochi Journal of Economy. – 2012. – № 3. – С. 166–173.
- Тюников Ю.С., Крылова В.В. Методология целеполагания образовательной программы // Sochi Journal of Economy. – 2012. – № 2. – С. 153–160.

Гендерная лингвистика и особенности речевого портрета

Галкина Татьяна Владимировна

Восточно-Казахстанский госуниверситет им. С. Аманжолова, Казахстан
070002, г. Усть-Каменогорск, ул. Виноградова, 16/1
кандидат филологических наук
E-mail: tatjana.ga2012@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей речевого портрета с позиций гендерной лингвистики. На материале текстов публицистического стиля (интервью) описаны особенности женского речевого портрета: тематические группы словаря, эмоциональность речи, склонность к положительной оценке, престижности речи, кооперативная модель коммуникации, типичные прецедентные тексты.

Ключевые слова: гендерная лингвистика, речевой портрет, тезаурус, эмоциональность, оценка, прецедентный текст.

УДК 81'276.3-055.2

Gender linguistics and features of a verbal portrait

Tatjana V. Galkina

East Kazakhstan State University named after S. Amanzholov, Kazakhstan
070002 Ust-Kamenogorsk, Vinogradov Str., 16/1
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: tatjana.ga2012@yandex.ru

Abstract. The article explores the characteristics of a verbal portrait from the perspective of gender linguistics. Drawing on the material of journalistic texts (interviews) the paper reveals the features of the female verbal portrait, thematic vocabulary groups, emotional speech, propensity to positive evaluation, speech prestige, cooperative communication model, typical precedent texts.

Key words: gender linguistics, verbal portrait, thesaurus, emotionality, evaluation, precedent text.

UDC 81'276.3-055.2

Введение. Анализ речевого портрета представляет собой характеристику разных уровней реализации языковой личности. При этом возможно описание не всех слоев языка, так как в целом они вполне соответствуют общим параметрам. Ученые говорят, в первую очередь, о необходимости «фиксировать яркие диагностирующие пятна» [Николаева 1991: 73]. Современные исследователи выделяют ряд характеристик личности, отражающихся в речевом портрете: возрастные, гендерные, психологические, социальные, этнокультурные и лингвистические. В нашей работе отправной точкой для анализа речевого портрета выбрана гендерная принадлежность. Категория gender была введена в понятийный аппарат науки в конце 60-х – начале 70-х годов XX века и использовалась сначала в истории, социологии и психологии, а затем была воспринята и в лингвистике, оказавшись плодотворной для прагматики и антропоориентированного описания в целом. *Цель* исследования – изучить специфику речевого портрета через призму гендерной лингвистики на материале особенностей «женской» публицистической речи.

Материалы и методы. Материалом работы стали более 150 интервью с представительницами разных профессий, национальностей, социальных слоев, извлеченные из журналов «Караван», «Домашний очаг», а также интернет-сайтов kiz.ru, season.kz, electrodata.ru, moygazeta.com, tribuna.ru, victoria.ru, diets.ru, wlal.ru, prelest.com. Методы и приемы исследования – наблюдение, сравнение, элементы компонентного анализа при изучении тематических групп в женской речи, приемы статистического анализа при подсчете частотности тех или иных языковых признаков.

Обсуждение. Для современной науки в целом характерно активное развитие антропоцентрического направления. При всем внимании к индивидуальности интерес ученых, в первую очередь, привлекают те черты языковой личности, которые несут в себе признаки групповой. Одним из направлений антропоцентрической лингвистики является изучение «речевого портрета», которое исторически начинается с фонетического портрета, представленного в середине 60-х годов XX века М.В. Пановым. В нашей работе отправной точкой для анализа речевого портрета выбрана гендерная принадлежность. «Речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность определенной социальной общности» [Леорда 2006: 3]. Под языковой личностью Ю.Н. Караулов понимает совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью [Караулов 2010: 11]. Единой строгой схемы анализа не разработано, как правило, исследуется: 1) лексический уровень, при анализе которого рассматриваются особенности словоупотребления; 2) уровень, отражающий представления о мире, заключенные в значении слов

и выражений – картину мира говорящего; 3) уровень коммуникативных ролей, стратегий и тактик. Разные трактовки речевого портрета в целом анализируют особенности и объем словаря, специфику коммуникативного поведения (этикетные формулы, речевые клише, прецедентные феномены, языковая игра), лингвокультурологические особенности, прагматические характеристики речи. Рассмотрим подробно особенности женского речевого портрета.

По данным психологии, специфика женского поведения состоит в проявлении высокой эмоциональности, эмпатии (сопереживания), низкой агрессивности, что связано не столько с психофизиологическими способностями, сколько с ее гендерной ролью. По мнению исследователей, ограничение социальных ролей сказались на женской самооценке и уверенности в себе, способствовали развитию у женщин мягкого, бесконфликтного типа общения. Выявленные особенности речевого портрета в целом коррелируют с социопсихологическими характеристиками. Женщины предпочитают определенные тематические группы лексики (по убывающей частотности): «одежда», «косметика», «семья», «спорт», «профессия», «кулинария», «быт». Рассмотрим наиболее частотные.

Тематическая группа «одежда» представлена названиями одежды, обуви, аксессуаров, стилей одежды. Надо отметить, что наиболее частотны лексемы *платье, туфли, сумка*, многие дамы признаются в нездоровом характере своей страсти к последним двум предметам. Практически всегда существительное, называющее одежду, уточняется прилагательным со значением формы, цвета, размера, длины, особенностей кроя, а также оценки костюма. Эта тема всегда положительно эмоционально окрашена. Группа «одежда» представлена в 66 % интервью.

Тематическая группа «косметика» представлена названиями видов косметики как гигиенической – *шампунь, крем, маска*, так и декоративной – *тушь, тени, губная помада*. Необходимо сказать, что многие женщины очень хорошо осведомлены в вопросах химического состава продуктов, знают не только названия компонентов, но и их действие. Многие героини интервью используют косметические продукты собственного изготовления, таким образом, в эту тематическую группу попадают названия продуктов питания, которые используются в качестве ингредиентов домашней косметики – *творог, овсяные хлопья, яйца, мед* и др. Тематическая группа «косметика» представлена в 65 % интервью.

Тематическая группа «семья». Это названия терминов родства и близких к ним по значению слов, названия видов семейных ролей, отношений, обязанностей – *воспитание, очаг, хранительница* и др. В эту же группу попадают лексемы, связанные с распадом семьи – *развод, распасться, травмировать* и др. Очень многие высказывания на эту тему содержат мнения женщин о семье, ее предназначении, о том, каковы роли членов семьи, эти мнения обычно традиционны. Очень редко встречается отход от стереотипных представлений о доме и семье. Следует отметить, что рассказ женщины о семье не всегда мотивирован вопросами журналиста. В целом в почти в 50 % интервью встречаются слова этой группы.

Тематическая группа «профессия» представлена названиями профессий, должностей – *учитель, врач, музыкант* и др. Интервьюируемые обычно работают в традиционно «женских» областях: *медицина, образование, музыка, дизайн*, поэтому используют термины из соответствующих областей. Слова тематической группы «профессия» встречаются в 32 % интервью.

Повышенная эмоциональность «женской» речи проявляется в следующих языковых признаках: 1) высокая концентрация эмоционально окрашенной лексики и слов, называющих эмоции – *любить, удовольствие, обожать* и др.: например: «Да, фигурное катание я действительно *люблю*. Но, если честно, я на коньках катаюсь плохо. *Люблю* ходить на каток в свое *удовольствие*» (electrodata.ru, интервью с А. Югановой). Лексемы мелиоративного характера встречаются в 28 % изучаемых текстов; 2) использование широкого спектра тропов и фигур (25 % текстов), что вообще не очень типично для простого общения. Наиболее частотны эпитеты – как изобразительные, так и выразительные: «Зимой все свежо, все *бело* и все *чисто*. *Черное* дерево на фоне *светло-серого* неба и *чистейший* снег – это мое внутреннее состояние» («Караван», интервью с О. Бойченко). Достаточно типичны сравнения: например: «Во время работы над ролью тоже, как *сапер*, неторопливо и обстоятельно *докапываюсь* до сути» (kiz.ru, интервью с Д. Мороз); метафоры, например: «Для детей я пишу потому, что дети – это главное и основное *чудо* нашего мира» («Караван», интервью с А. Амраевой); метонимии, например: «Здесь у меня осталось *сердце* – десятилетний сын» (mozagazeta.com, интервью с Н. Левицкой); гиперболы, например: «*Красивее закатов на съёмочной площадке я нигде не видела*» («Караван», интервью с Л. Толкалиной); риторические вопросы – эмоциональные утверждения и отрицания: «*Если ты хочешь человека кардинально изменить, зачем тогда ты вообще вышла за него?*» (wla1.ru, интервью с П. Дашковой); 3) активное использование усилительных наречий, в том числе повторяющихся: *сильно-сильно, очень-очень*. Например: «В последние годы я писала большие вещи. Это были *очень болевые, очень тяжелые* для меня вещи – по настроению, по атмосфере» (tribuna.ru, интервью с Д. Рубиной). Наречия-интенсификаторы очень частотны в женской речи – они обнаружены в 65 % текстов; 4) частое использование междометий (в 30 % исследуемых текстов), которые, вообще-то, типичны только для разговорной речи: например: «Винить в этом нужно, безусловно, общество и тех матерей, которые таких сыновей воспитали. Надо спросить таких матерей: «А вы бы доверили себя такому мужчине, как ваш сын?» А тут – *увы и ах...*» (diets.ru, интервью с Д. Герман); 5) частотность восклицательных предложений: например: «Первый раз я рожала, когда мне было всего 19 лет. *Тогда юношеский максимализм зашкаливал – я все знаю, я все умею!*» («Домашний очаг», интервью с В. Брежневой) (25 % интервью).

Ориентация на позитивную оценочность и престижность речи проявляется в редком использовании жаргонизмов, фамильярной, грубой, вульгарной лексики (по крайней мере, в публичном общении). Наоборот, достаточно широко представлены книжные слова, более уместные в официально-деловом тексте: например, «Мой муж приехал из Кыргызстана, где *сдавал в эксплуатацию строительные объекты*» (season.kz, интервью с Р. Сябитовой). Широко используются научные термины из области психологии, социологии и других гуманитарных наук – *концептуальность, субординация, тотальная геронтофобия, адаптироваться*: «Мужчина *априори* более конструктивен. Женщина может *нивеллировать* конфликты» (wictoria.ru, интервью с А. Понизовской). Использование книжной лексики отмечено в 43 % интервью.

Негативная оценка обычно сглаживается при помощи эвфемизмов, которые смягчают резкость оценки – *лишний вес* вместо «ожирение», *немолодой* вместо «старый», *полный, пухлый, в теле* вместо «толстый»: «Сегодня я считаю, что если, как вы деликатно выразились, *формы* не угрожают здоровью и врач не говорит, что по медицинским показаниям нужно срочно худеть, то все нормально. Если же из-за *избыточного веса* возникают такие серьезные проблемы как артрит, отеки, подъем давления, надо слушать доктора и начинать эту болезнь лечить» (season.kz, интервью с Т. Устиновой).

Психологи отмечают, что женщины менее уверены в себе или менее активно проявляют эту уверенность. Это выражается в частом использовании вводных слов, выражающих неопределенность, предположительность – *может быть, по-видимому, по-моему* и др., например: «*Мне кажется*, что трудности надо воспринимать как урок» (kiz.ru, интервью с Т. Лютаевой). Эта языковая черта проявляется в исследуемом материале достаточно часто, в 35 % текстов. Склонность к «кооперативной» тактике коммуникации, направленной на взаимодействие с собеседником, постоянное акцентирование открытости к общению проявляется в соблюдении этикетных моделей речи, использовании вводных слов фатической и прагматической направленности – *понимаете, знаете, да, откровенно говоря* – они встречаются в 36 % текстов: «*Честно говоря*, не знаю. Принято загадывать желания под Новый год, и я это делаю» («Домашний очаг», интервью с М. Порошиной). Кроме того, часто встречаются такие необязательные элементы этикета, как комплименты, благодарность за вопрос: «(Ваша самая заветная мечта?) *Ой, какой замечательный вопрос*» («Караван», интервью с А. Амраевой). Данные признаки показывают, что женщина очень ответственно относится к процессу коммуникации, она заинтересована в понимании со стороны собеседника, пытается активизировать его внимание. Женщины предпринимают определенные шаги для поддержания разговора. Как отмечает Л.П. Крысин, «прецедентные тексты связаны с прагматическим уровнем языковой личности, на котором выявляются цели и мотивы речевого поведения» [Крысин 2001]. Наибольший процент устойчивых выражений в женской речи происходит из устного народного творчества, как правило, без трансформаций: «Я не осуждаю людей, которые говорят: «*тише едешь – дальше будешь*», «*риск – удел дураков*». Но сама я считаю, что *риск – дело благородное*, плыть по течению – не для меня. И сейчас я *плыву против течения*» («Интервью», интервью с С. Казановой).

Способность человека как языковой личности к порождению и восприятию текстов подразумевает его умение использовать готовые речевые произведения в определенных ситуациях общения и с определенными целями: поддержать коммуникацию, продемонстрировать свой культурный уровень, выразить отношение к чему-либо. Эта способность к использованию претекстов характеризует степень владения языковым материалом и его качество, поэтому является одним из аспектов речевой характеристики.

Женщины при использовании претекстов часто обращаются к традиционно близким им областям деятельности, обычно не проявляют при этом творческой и игровой активности, что подчеркивает склонность к проверенным, испытанным речевым структурам.

Заключение. Таким образом, в женской тактике коммуникации не обнаруживается выраженного стремления отойти от сложившихся гендерных стереотипов хозяйки, матери, жены, хотя отмечен интерес к общению на тему профессиональной деятельности. Женскую речь характеризует яркая эмоциональность, фиксирование на положительных эмоциях, тяга к прекрасному, гибкая коммуникабельность, некоторая неуверенность в себе. Представленная картина не претендует на исчерпывающий характер. Определенные ограничения связаны и с материалом исследования: публицистическое интервью в СМИ предполагает некоторый уровень официальности общения, стремление проявить свои лучшие коммуникативные стороны и т.д.

Библиография

- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. – 264 с.
- Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. – № 1. – М., 2001. – С. 90–106 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-01.htm>.
- Леорда С.В. Речевой портрет современного студента: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2006. – 26 с.
- Николаева Т.М. «Социолингвистический портрет» и методы его описания / Т.М. Николаева // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики. Доклады Всесоюзной научной конференции. Ч. 2. – М., 1991. – С. 73–75.

**Журналистский дискурс в Интернете:
профессиональная языковая личность в виртуальном пространстве**

Горина Евгения Владимировна

Уральский федеральный университет, Россия
620000, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51
доктор филологических наук
E-mail: Gorina9@yandex.ru

Аннотация. Профессиональная языковая личность журналиста по-новому проявляет себя в условиях интернет-СМИ. На языковую личность оказывают влияние, во-первых, технические средства виртуальной Сети, во-вторых, требования, которые предъявляются к тексту в Интернете. Гипертекстуальность, мультимедийность, интерактивность, вариативность – вот основные характеристики текста в Сети, которым современный журналист должен следовать. Языковая личность пишущего приобретает новые черты, которые, на наш взгляд, не всегда отвечают интересам личности, а, скорее, навязываются новой системой передачи информации. Кроме того, в текст журналиста, пишущего для интернет-СМИ, часто вмешиваются сотрудники редакции, что приводит к сложности анализа авторских текстов как результата труда определенной языковой личности, как свидетельства проявления конкретной языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, дискурс Интернета, журналистский дискурс, технические средства журналистики в Интернете, копирайтинг, SEO-контент.

УДК 81'24:004

Journalistic discourse in the Internet: Professional linguistic personality in virtual space

Evgeniya V. Gorina

Ural Federal University, Russia
620000 Ekaterinburg, Lenin Ave., 51
Doctor of Sciences (Philology)
E-mail: Gorina9@yandex.ru

Abstract. The professional linguistic personality of a journalist manifests itself in new ways in online media. First, the linguistic personality is influenced by the technical means of the virtual network, second, by the requirements applied to text in the Internet. Hypertextuality, multimodality, interactivity, variability are the main characteristics of an online text a modern journalist should follow. A writer's linguistic personality acquires new features, which, in the author's opinion, do not always meet the interests of an individual, but are rather imposed by the new system of information transmission. In addition, a journalist's writing for online media is often influenced by the editorial staff, which results in the complexity of the analysis of the original texts and revealing a specific linguistic personality.

Key words: linguistic personality, Internet discourse, journalistic discourse, technical means of Internet journalism, online copywriting, SEO content.

UDC 81'24:004

Введение. Ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что появление Интернета изменило информационное пространство в масштабах всей планеты. Можно сказать, что человек не просто организовал себе новую информационную площадку в виртуальной Сети, он воссоздал на этой площадке свою реальную жизнь, перенес туда практически все аспекты своего существования и сделал свое пребывание в Интернете куда более комфортным и удобным, чем в реальной действительности. Огромное влияние возникновение нового информационного пространства оказало на средства массовой информации (СМИ). Современные издания все больше становятся конвергентными, то есть объединяют различные каналы передачи информации. Одно и то же издание может выходить, если так можно сказать, в устаревающей – печатной форме, в новой – электронной (сайт в Интернете), в виде телеканала (на ютьюбе или иной площадке Сети или привычного телевидения) и радио (которое вещает и в Интернете), т.е. привычные формы СМИ (печать, радио и телевидение) активно дополняются, если не вытесняются, Интернетом. Использовать все варианты информационных каналов, вещающих одновременно, попытались сотрудники, например, «Комсомольской правды», однако телевидение оказалось делом затратным и приносящим малую прибыль, поэтому от него пришлось отказаться. Однако очевидно, что интеграция различных способов передачи информации в одном издании – тенденция, активно набирающая обороты. Цель данной статьи – показать, что профессиональная языковая личность журналиста сегодня оказывается в новых условиях. В условиях изменения системы жанров, изменения границ по использованию средств выразительности у автора появляются новые возможности, чтобы передать свою мысль адреса-

ту, но и требования к автору, к его тексту предъявляются новые, что, несомненно, оказывает влияние на языковую личность профессионального журналиста.

Основные направления изучения факторов, оказывающих влияние на формирование профессиональной языковой личности журналиста, мы сгруппировали следующим образом. Во-первых, это факторы, диктующие новые требования автору интернет-СМИ, которым языковая личность обязана следовать, даже, возможно, вопреки творческим интересам. Во-вторых, это факторы, открывающие новые возможности для языковой личности в Интернете, что обогащает ее и расширяет ее границы.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили интернет-издания «Комсомольская правда», «Эхо Москвы», «Дождь», «Известия», «Лента.ру», «Газета.ру», «Коммерсант», а также блоги журналистов и их страницы в социальной сети «Фэйсбук» (блоги и страницы В.М. Амирова, Аркадия Бабченко, В.В. Познера и др.). Методологической основой исследования стали когнитивный, дискурсивный и коммуникативный подходы. Для характеристики манипулятивного потенциала журналистского дискурса использовалась методология исследования речевого воздействия. Кроме того, исследование велось в рамках интегративного подхода, объединяющего направления психолингвистики, прагмалингвистики, лингвистического анализа текста. основополагающими для проведения исследования стали общенаучные **методы** наблюдения, сравнения, описания, способствующие обобщению результатов исследования, интерпретации, анализу, классификации и систематизации полученных данных.

Обсуждение. Во-первых, следует отметить, что текст для интернет-издания должен обладать важнейшими для сетевой журналистики параметрами: гипертекстуальностью, мультимедийностью и интерактивностью [Интернет-СМИ 2010]. Текст должен включать в себя достаточное количество гиперссылок, чтобы информационный поток был внутри себя взаимосвязанным, чтобы тексты могли дополнять друг друга. Так, издание представляет собой составной текст [Лазарева 1993]. Текст СМИ должен быть обогащен иллюстративным материалом и желательна видео. Так информационный поток сможет отвечать запросам современного адресата, которому удобно сочетать различные способы получения информации: чтение, просмотр картинок, слушание эфира. Наконец, текст должен включать некие провокационные элементы, т.е. побуждать читателя к работе, к желанию написать отзыв, комментарий, поставить смайл, оценить работу журналиста – любым способом откликнуться на публикацию. Гипертекстуальность, мультимедийность, интерактивность – все это оказывает большое влияние на профессиональную языковую личность (ЯЛ). Обратимся к анализу.

Влияние гипертекстуальности на ЯЛ журналиста. Большое внимание при оформлении современного сетевого текста уделяется заголовку и подзаголовку, которые должны быть теперь не просто привлекательными, но и информативными и точными. Заголовок и подзаголовок – это первые гиперссылки на поле интернет-издания, за ними скрывается тело основного материала, ссылки на аналогичные материалы, близкие темы и схожие рубрики. Текст в интернет-СМИ подчиняется законам «информационного сетевого рынка», то есть он должен быть максимально распространен по Интернету, чтобы привлечь как можно большее количество читателей. Для широкого распространения по Всемирной паутине в текст добавляются ключевые слова. Это процесс, который специалисты называют SEO-оптимизацией. SEO-контент позволит публикации максимально часто «выпадать» в поисковых программах в тот момент, когда пользователь будет искать определенную информацию. Если рассуждать просто, то активность текста в поисковых и иных программах ведет к повышению трафика издания, то есть увеличивает его доход, в результате чего журналисты наиболее популярного издания не останутся без работы. Использование ключевых слов в тексте для его оптимизации зависит от объема текста и объема ключевого слова (учитывается количество знаков в тексте и количество знаков в ключевом слове), по определенной формуле высчитывается оптимальное количество ключевых слов, которые необходимо употребить в тексте для его успешного продвижения в Интернете. Разумеется, SEO-оптимизация в большей степени свойственна копирайтингу и рерайтингу, рекламным проектам, но и журналистика вынуждена прибегать к новым технологиям, чтобы составлять конкуренцию блогам, социальным сетям и различным непрофессиональным изданиям.

Как SEO-оптимизация оказывает влияние на языковую личность? Необходимость использования определенной суммы ключевых слов заставляет журналиста составлять текст с учетом этой необходимости. Ключевые слова должны располагаться в разных частях текста, на определенном отдалении друг от друга, должны стоять в различных грамматических формах – такого рода требования оказывают влияние на акт составления текста. ЯЛ журналиста оказывается менее свободной. Если ранее газетчику предъявлялось требование составлять привлекательный и информативный текст, то сегодня ЯЛ все больше оказывается в рамках технических требований. Но еще более важным оказывается то, что на самом деле журналист может не следовать данным требованиям, он может написать текст так, как писал бы его, во все не зная о существовании SEO-оптимизации, однако в работу над текстом в этом случае вмешается веб-редактор, который изменит написанное в соответствии с техническими требованиями, заменит формулировки, вставит необходимый набор ключевых слов. Т.е. теперь, глядя на текст журналиста в СМИ, мы не можем быть уверенными, что этот текст – результат работы конкретной ЯЛ.

Влияние мультимедийности на ЯЛ журналиста. Сопровождение информации в интернет-СМИ видеоконтентом, различными фотографиями, анимированными вставками, схемами, коллажами, графикой, картинками, шаржами и т.п. расширяет, с одной стороны, возможности текста. С другой стороны, ведет к

тому, что креолизованный текст, авторство которого читатель целиком приписывает журналисту, чье имя стоит перед материалом или после него, становится продуктом работы нескольких людей. Журналист, автор вербального текста, может вообще не знать, какая иллюстрация будет сопровождать его материал. Насколько же иллюстрация будет соответствовать замыслу автора вербальной части текста, его стилю, зависит от мастерства веб-редактора, т.е. опять же в составлении одного и того же сетевого текста принимает участие уже не одна ЯЛ, а несколько, и между собой они не всегда договариваются, не всегда понимают степень вовлеченности друг друга в процесс работы над итоговым текстом на интернет-странице издания.

Следует отметить, что мультимедиа не только ведут к осложнению образа ЯЛ в условиях работы в интернет-СМИ, но и позволяют расширить возможности профессиональной языковой личности. Говоря о положительной стороне влияния мультимедийности на профессиональную ЯЛ, мы предлагаем теорию дискурсивной защиты, объясняющую и доказывающую ориентированность Сети на пользователя. Свое рассуждение мы основываем на работе известного ученого А.А. Реформатского «Техническая редакция книги», которая на сегодняшний день является раритетной. А.А. Реформатским была описана важность параграфемных и пространственно-композиционных средств как одного из определяющих факторов восприятия читаемого адресатом. Мы говорим о теории дискурсивной защиты, имея в виду то, что знаковая система, существующая в Интернете, направлена на адресата, на создание для него не только физического комфорта, но и приятного, максимально привлекательного процесса восприятия информации. Под словом «защита» понимается предугадывание возможных конфликтов восприятия, заведомое устранение преград в коммуникативном процессе. «Защита» в данном случае – это предостережение от однонаправленности коммуникативного акта. Предлагаемая теория указывает на защиту пользователя от лишних действий в процессе работы в Сети: средства дискурсивной защиты помогают исключить поиск промежуточных сайтов, напрямую выйти на источник информации, минуя посредников. Поскольку речь идет о работе сознания пользователя Интернета, мы говорим о дискурсивности выводимой теории. Благодаря средствам дискурсивной защиты пользователю легче понимать содержание сообщений, ориентироваться в сложном составном тексте Сети. Важно то, что средства дискурсивной защиты одновременно защищают и автора, избавляют его от необходимости дополнительно уточнять ту или иную информацию, повторять важное, просить читателя уделить внимание тому или иному ракурсу и т.д. Все средства дискурсивной защиты ориентированы на пользователя Интернета.

Мы выделяем две группы дискурсивных средств: композиционно-речевые и технические. Композиционно-речевые существуют на пространстве Сети, обеспечивают построение контента и структуры интернет-страницы. Технические средства идут от машины (компьютера или иного электронного прибора). В данном случае мы понимаем под словом «средства» не только конкретные инструменты, но и некие операции, процессы, действия с информацией, определенную работу, проводимую автором с какими-либо интернет-продуктами с целью сделать их более привлекательными для пользователей Сети, комфортными для восприятия, эффектно оформленными и т.д. Средства, таким образом, мы понимаем широко, это метонимический термин. В виде таблицы укажем средства дискурсивной защиты [Горина 2016а, Горина 2016б].

Композиционно-речевые средства						Технические средства		
Сегментация и интеграция	Компрессия	Повторы	Ссылочно-отсылочные элементы	Семиотическое варьирование	Внутренняя политекстуальность	Параграфемные средства	Курсор мыши	Элементы рабочего стола

На формирование ЯЛ журналиста, на наш взгляд, оказывают влияние все композиционно-речевые средства дискурсивной защиты. Средства дискурсивной защиты позволяют сделать сообщение автора более ясным, удобным для восприятия. Кроме того, они расширяют границы самой ЯЛ журналиста. Интернет-издание сообщает информацию, которая подчеркивает активность пишущего, его локализацию на разных площадках. СМИ часто указывают электронную почту автора, дают ссылку на его личный блог, на страницу в социальной сети, на его передачи в теле- или радиопрограммах. Расширение границ и воз-

возможностей ЯЛ видится и в активном использовании параграфемных средств (смайлов, математических значков, подчеркиваний, зачеркиваний и т.д.) – это не только обогащает знаковую систему текста, но и указывает на новые способы демонстрации эмоций, выработанные в Сети и перенимаемые профессиональными языковыми личностями. Думается, что подключение параграфемики к выражению эмоций в языке является значительным фактором, оказывающим влияние не только на ЯЛ журналистов, но и в целом на всех пользователей Интернета [Кронгауз, Паульсен 2014].

Заключение. Наше исследование касается формирования ЯЛ в условиях институционального дискурса – журналистского. В рамках конкретного дискурса ЯЛ функционирует в условиях Интернета, обязующего языковую личность учитывать новые требования, которые, к слову, все чаще переходят из Интернета в давно уже известные формы информационного обмена (печать, радио, телевидение), т.е. распространяют свое влияние. Важно, что в условиях сети ЯЛ оказывается под воздействием технических требований, которые, с одной стороны, значительно затрудняют работу журналиста, а с другой стороны, оказывают положительное влияние на профессиональную языковую личность.

В своем исследовании мы опираемся на учение Ю.Н. Караулова о структуре ЯЛ [Караулов 2010]. Однако вслед за С.В. Мыскиным мы понимаем профессиональную коммуникативную компетентность «как совокупность способностей успешно осуществлять профессиональное общение в соответствии с целями и задачами профессиональной деятельности на основе приобретенных специальных знаний, умений и навыков» [Мыскин 2013: 155]. Такое понимание профессиональной компетентности дает указанному автору основание ввести в структуру языковой личности коммуникативно-компетентностный уровень. На наш взгляд, рассмотренные в рамках статьи условия работы профессиональной языковой личности журналиста в Интернете подтверждают наличие данного уровня в структуре ЯЛ. Современному журналисту важно овладеть навыками составления сетевого текста, чтобы быть востребованным и реализованным. Тот факт, что далеко не все современные журналисты понимают особенности своей профессиональной деятельности в Интернете, приводит к тому, что анализ текстов одного и того же журналиста не всегда становится анализом конкретной языковой личности. Это происходит потому, что текст многих авторов СМИ корректируется не самим автором, а третьими лицами, которые вмешиваются в авторский текст, чтобы встроить его в сетевую систему. На наш взгляд, сегодня мы наблюдаем, как формируется профессиональная языковая личность журналиста в условиях поиска гармонии между собственными вкусами, мотивами, интересами и возможностями – и требованиями Интернета.

Библиография

Горина Е.В. Конституирующие признаки дискурса Интернета: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Е.В. Горина; Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2016а. – 55 с.

Горина Е.В. Теория дискурсивной защиты как когнитивное свойство интернет-материалов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 1–2 (55): в 2 ч. Ч. 2. — Тамбов: Грамота, 2016б. – С. 113–116.

Интернет-СМИ: Теория и практика: учебное пособие для студентов вузов / под ред. М.М. Лукиной. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 348 с

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

Кронгауз М.А. Мем в русскоязычном Интернете: опыт деконструкции / М.А. Кронгауз // Русский язык и новые технологии. – М.: Новое литературное обозрение, 2014. – С. 87–99.

Лазарева Э.А. Системно-стилистические характеристики газеты / Лазарева Э.А. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1993. – 165 с.

Мыскин С.В. Языковая профессиональная личность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 1–2 (55): в 2 ч. Ч. 2. – Тамбов: Грамота, 2016. – С. 150–157.

Паульсен М. Транслит – новая орфография русского языка / М. Паульсен // Русский язык и новые технологии. – М.: Новое литературное обозрение, 2014. – С. 58–73.

**Формирование полилингвальной языковой личности
в условиях новой языковой политики Казахстана**

Жаркынбекова Шолпан Кузаровна

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан
010008, г. Астана, ул. Сатпаева, 2
доктор филологических наук, профессор
E-mail: zharkyn.sh.k@gmail.com

Аннотация. В статье речь идет о формировании полилингвальной языковой личности в соответствии с государственными стратегиями в области языкового образования Республики Казахстан, анализируются современные теории обучения языкам, обозначены исследовательские интересы ученых, обусловленные национальными приоритетами. Рассмотрены вопросы, связанные со статусом и реальным функционированием казахского, русского и английского языков в Республике Казахстан, и возможности внедрения трехязычного образования во всех образовательных учреждениях страны.

Ключевые слова: полиязычное образование, языковая политика, языковая ситуация, билингвальное поведение.

УДК 81'246.2(574)

Forming a multilingual linguistic personality in the context of Kazakhstan's new language policy

Sholpan K. Zharkynbekova

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Astana, Satpayev Str., 2
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: zharkyn.sh.k@gmail.com

Abstract. The article discusses the formation of a multilingual linguistic personality in accordance with the national policies in the field of language education in the Republic of Kazakhstan, analyses modern language teaching theories and outlines scholars' research interests stipulated by national priorities. The paper deals with the issues related to the status and present-day functioning of the Kazakh, Russian and English languages in the Republic of Kazakhstan as well as the potential of introducing a trilingual education in the country's educational institutions.

Key words: multilingual education, language policy, language situation, bilingual behavior

UDC 81'246.2(574)

Введение. Сложившаяся этноязыковая ситуация на территории Республики Казахстан за последние десятилетия требует выработки новых подходов к решению культурных и языковых проблем, новой методологической основы для исследования и теоретического обобщения культурных, этноязыковых и образовательных процессов. Анализ и обобщение опыта ученых-лингвистов и методистов разных стран в продвижении своих инновационных подходов в преподавании даст возможность разработать практические предложения для образовательной сферы. Научно обоснованные рекомендации по определению путей решения новых аспектов в области языковой и образовательной политики важны как для реализации задач, поставленных в стратегических документах правительства, так и для учебно-методического обеспечения образовательного процесса в организациях образования.

Материалы и методы. Материалом исследования послужила лингвистическая литература, посвященная описанию социолингвистического аспекта речевого поведения, изучению различных проблем теории би- и полилингвизма, анализу социальных факторов, детерминирующих речевое поведение билингвов, а также наблюдения над материалом реального функционирования конкретных языков в речевом поведении билингвов. Источниками для исследования стали также тексты статей из казахстанских электронных и печатных периодических изданий за 2002–2016 гг., тексты Государственных программ, законодательных актов, интернет-ресурсов. Изучаемая литература явилась основанием для критического анализа и обобщения уже накопленных наукой данных. Были также обобщены данные, полученные группой ученых из Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева в результате социолингвистического анкетирования и исследования реального билингвального поведения казахстанцев.

Обсуждение. Приоритеты новой языковой политики независимого Казахстана определяются стремлением соответствовать потребностям полиэтничного населения страны, учитывать особенности языковой, демографической и политической ситуации и сохранять стабильность межнациональных отношений. Государственные программы развития и функционирования языков на 2001–2010 и 2011–2020 гг. выступают в качестве универсального механизма новой языковой политики РК, которая призвана обеспечить полномасштабное функционирование государственного языка как важнейшего фактора укрепления

ния национального единства при сохранении языков всех этносов, живущих в Казахстане. Данные программы определяют несколько основных векторов в процессе их реализации: 1) государственный язык как главный фактор национального единства; 2) популяризация широкого применения государственного языка; 3) развитая языковая культура; 4) развитие лингвистического капитала казахстанцев [Государственная программа 2011–2020].

Сложившаяся билингвальная ситуация в Казахстане и установка на полилингвизм расширили горизонты исследовательских интересов казахстанских ученых. Теоретическое и практическое осмысление этноязыковых изменений, происходящих в стране за последние два десятилетия, позволяет по-новому взглянуть на сложившиеся традиционные концепции о связях языка и общества. Поэтому особое место в современной казахстанской лингвистике занимают исследования, посвященные изучению языка как одного из главных индикаторов адаптации человека к новым социально-политическим и социально-культурным реалиям. Общей методологической базой подобных исследований является системный подход к проблеме полиязычного пространства Казахстана, при котором разные стороны этого сложного явления последовательно и целенаправленно рассматриваются с позиций теоретического положения о взаимосвязи языка и общества; учения о своеобразии и самобытности языков и культур; вопросов приоритетности формирования общественного сознания при воздействии определенных лингвистических и экстралингвистических факторов (Э.Д. Сулейменова, З.К. Ахметжанова, О.Б. Алтынбекова, Г. Смагулова, Ж. Смагулова, Б.Х. Хасанов и мн. др.).

Особое внимание уделяется вопросам дву- и многоязычия, языкового сдвига, кодовых переключений, статуса языков, функционирующих на территории Республики Казахстан, и др.

Для выявления сущности и роли казахского, русского и других языков в их этнокультурном взаимодействии казахстанскими учеными проводится постоянный мониторинг изменений языковой ситуации страны. Проведенный на широком фактическом материале социолингвистический анализ показал, что за последние несколько десятков лет произошли серьезные изменения в функционировании государственного (казахского) языка: восстановлен его статус во всех общественно значимых сферах; значительно расширена инфраструктура обучения ему; укрепляется его коммуникативная функция в деловой сфере, средствах массовой информации, в том числе в Интернете [Сулейменова 2011: 145]. Заметен сдвиг в овладении казахским языком у казахов, говорящих на русском языке, у русского населения; это говорит о начале формирования нового типа двуязычия – русско-казахского. Расширилась среда тюркско-казахского двуязычия.

Тем не менее, как отмечают ученые, пока сохраняется неравномерный уровень владения государственным языком в обществе; недостаточное внедрение государственного языка в социально-коммуникативное пространство страны [Хасанов 1992; Хасанов 2001; Хасанов 2002]. Для решения данных вопросов разрабатываются программы, направленные на поэтапную реализацию поставленных задач [Государственная программа 2001–2010; Государственная программа 2010–2020]. Проводится системная работа по развитию казахского языка в сфере образования: активизирована работа по разработке и внедрению новых технологий преподавания и подготовке преподавателей казахского языка международного уровня.

Безусловно, и русский язык является важнейшим участником полиязычия страны. В него вовлечены все этносы и этнические группы: казахи-билингвы с доминирующим казахским и доминирующим русским языком, монолингвы-русские и билингвы русские преимущественно с доминирующим русским языком, представители всех других этнических групп с широким диапазоном владения русским языком от полной смены этнического языка на русский (корейцы, украинцы, белорусы и другие) до низкой степени владения русским языком (узбеки, таджики, уйгуры, курды и др.).

По данным проводимых под руководством проф. Э.Д. Сулейменовой исследований о русской языковой компетенции казахстанцев, выяснилось, что:

- высокая степень русской языковой компетенции (93,3 %) свойственна респондентам-казахам. Заметим при этом, что если совсем недавно общая русская языковая компетенция в этой группе создавалась казахами-монолингвами, то сегодня – казахами-билингвами;

- респонденты-русские – 97,4 %. При этом сегодня русские в Казахстане демонстрируют возросшее владение казахским языком, и часть русских стала билингвами;

- согласно самооценке, высокая русская языковая компетенция – 94,2 % – характерна для респондентов-белорусов, немцев, украинцев, армян, поляков, кыргызов, корейцев и др. [Сулейменова 2011: 167].

Актуальными для казахстанских русистов являются проблемы школьного, довузовского и вузовского преподавания русского языка. Русский язык в обязательном порядке изучается во всех типах школ (русских, национальных, смешанных) Казахстана. В высших учебных заведениях республики обучение также осуществляется по языковому признаку и имеет два потока – казахский и русский. В связи с введением на территории всей страны единого образовательного стандарта, неотъемлемой частью которого является русский язык, проблема обеспечения учебных заведений преподавателями русского языка решается на государственном уровне. С учетом региональной специфики ведется и разработка учебников русского языка на основе методик казахстанских ученых. Уровень преподавания русского языка достаточно высок, что обуславливается существованием разветвленной сети государственных и частных высших учебных заведений, где ведется подготовка преподавателей русского языка и литературы.

Рассматриваются новации в методике преподавания русского языка. Л.К. Жаналина, говоря о прикладной значимости исследований в этой области, отмечает выход в практику преподавания русского языка как составной части русско-казахского и казахско-русского двуязычия. На базе когнитивно-номинативной теории ею разработана тезаурусно-ориентированная технология обучения русскому языку, получившая реализацию в учебнике русского языка для 11-х классов казахских школ общественно-гуманитарного и естественно-математического направлений [Жаналина 2002; Жаналина 2003].

Разрабатываются научно-обоснованные теории овладения вторым языком [Екшембеева 2000; Утебадиева 2007; Агманова 2009 и др.]. Типология языковых модулей, детальная характеристика их взаимодействия и функционирования в процессе восприятия и использования языковых знаний при порождении речи на втором языке стали основой для разработки системы модульного обучения второму языку [Екшембеева 2000]. Предикатоцентрическая теория усвоения второго языка А.Е. Агмановой [Агманова 2009; Агманова 2013] базируется на онтологическом осмыслении предикативности и предикации с позиций функционализма, имеющего прямой и полноценный выход в становление речевой деятельности инофонов.

Большое внимание уделяется специфике обучения русскому языку в условиях языковой среды и вне ее, обучения детей и взрослых, студентов-филологов и нефилологов, занимающихся на разных уровнях; проблематике межкультурной коммуникации в теории и практике преподавания русского языка.

Сегодня Казахстан – это весьма привлекательная страна для иностранных инвестиций, в результате чего в последние десятилетия мы наблюдаем наплыв иностранных граждан, приезжающих на работу и испытывающих потребность в изучении русского языка. Несмотря на обилие центров по обучению русскому языку, в основном дающих хорошие знания, русский язык как иностранный не сертифицируется в Казахстане.

Программа по возвращению репатриантов способствовала миграционным потокам оралманов – этнических казахов. В связи с этим возникла необходимость научно-методического изучения вопросов адаптации репатриантов-казахов в новом для них социально-культурном пространстве и их интеграции в современное казахстанское общество. К примеру, результаты анкетирования, проведенного группой исследователей ЕНУ им. Л.Н. Гумилева с оралманами из Китая, Монголии, Узбекистана и других стран, показали, что для многих из них владение русским языком является важной частью адаптационного и интеграционного процессов в казахстанском обществе. В этом плане особенно сложно приходится репатриантам из Китая, Монголии, Таджикистана, Туркменистана, проживающим в северных областях республики, где русский язык является доминирующим в межнациональном общении населения.

На вопрос о том, испытывали ли они трудности из-за незнания русского языка, 53,5 % респондентов-репатриантов из Китая, 45,7 % из Монголии и 29,8 % респондентов-репатриантов из Узбекистана дали положительный ответ. По их мнению, незнание русского языка создает трудности при их трудоустройстве (56 %), при получении достоверной и актуальной информации (34 %), при получении соответствующих льгот (32 %), при получении образования (23 %) и др. Казахстанские русисты работают над разработкой научно-обоснованной методики обучения русскому языку студентов-оралманов с использованием современных технологий по специальной программе, ориентированной на межкультурную коммуникацию и формирование поликультурной толерантной личности.

Преподаватели стремятся сделать русский язык по-новому привлекательным для обучающихся. Для этого исследуются мотивы выбора русского языка, создаются новые учебники с учетом коммуникативных потребностей обучающихся, разрабатываются методики преподавания русского языка в зависимости от социокультурных потребностей общества. Наряду с двумя функционирующими языками (казахским и русским), все большую популярность получает английский язык, который рассматривается как одно из основных условий успешной интеграции в глобальную экономику и конкурирует с другими языками. Сегодня в высших учебных заведениях страны проводится целенаправленная работа по организации специальных отделений с обучением на английском языке. На сегодня такие отделения функционируют в 42 вузах страны. С 2016 года в рамках сотрудничества Министерства с Международным общественным фондом «КАТЕУ» были запланированы:

- 36-часовые обучающие занятия по английскому языку в рамках организации летних языковых школ для учащихся 5–6 классов;
- 18-часовые курсы для 800 учителей информатики по теме «Особенности организации учебной и внеучебной деятельности по ИТ-технологии в условиях реализации робототехники»;
- организация на базе казахско-турецких лицеев всех регионов страны курсов подготовки и переподготовки для учителей естественно-математических дисциплин по авторским программам и методическим разработкам.

Разработаны онлайн-курсы для учителей по методикам предметно-интегрированного обучения и изучению английского языка.

Сложившаяся языковая ситуация обусловлена целым комплексом (культурно-исторических, демографических, экономических, политических и др.) факторов. Изменения в языковой ситуации, характерные для последних нескольких десятилетий (укрепление статуса государственного языка, сильная позиция русского языка в коммуникативно-языковом пространстве; сохранение этнических языков; активное изучение английского и других иностранных языков), привели к созданию благоприятных условий для

формирования многоязычного лингвистического пространства. В данное время в стране осуществляется полномасштабное внедрение полиязычного образования на всех уровнях образовательной системы.

Надо отметить, что в рамках научного проекта, выполняемого группой ученых Евразийского национального университета, было проведено анкетирование и интервьюирование граждан страны для выявления языковых предпочтений, отношения различных категорий граждан страны к проводимым реформам и изменениям, происходящим в обществе. Как выяснилось, абсолютное большинство респондентов уверены, что внедрение политики полиязычного образования государством является правильным. По мнению респондентов, если русский язык для казахстанцев необходим для интеграции и поддержания связей на постсоветском пространстве, то английский язык важен для приобщения к мировому экономическому пространству. Как показали результаты анкетирования, политика трехязычия положительно влияет на гармоничное развитие личности (74,9 %); ведет к укреплению позиции казахского языка (68,5 %); способствует укреплению позиции английского языка (61,2 %). Большинство респондентов связывает дальнейшее развитие своей профессиональной деятельности со знанием английского языка, владение им рассматривается как один из основных факторов, связанных с возможностью карьерного роста казахстанцев. Вместе с тем, выяснилось, что часть казахстанцев неоднозначно относится к популяризации и расширению сфер коммуникации английского языка. Некоторые общественные представители с самого начала увидели в самой идее трехязычия угрозу для развития, в первую очередь, государственного языка. Другие в усилении позиций английского в Казахстане видят попытку вытеснить русский. По мнению третьих, распространение английского в Казахстане может негативно повлиять на развитие языков меньшинств [Софункционирование 2012].

Закключение. Сегодня в стране разработан и принят ряд программных документов для планомерного и поэтапного перехода на трехязычное образование [Дорожная карта 2015]. Они направлены на обновление содержания учебных программ; обеспечение преемственности трехязычного образования в контексте единой образовательной среды; совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров для эффективного внедрения трехязычного образования; обеспечение проведения эффективных научных исследований в области трехязычного образования в Казахстане. Эти вопросы связаны с разработкой новых методологий, созданием систем стимулирования изучения языка, расширением рамок его применения и т.д. Возникает немало вопросов, решение которых обусловлено требованиями современной образовательной парадигмы. Назревает необходимость в пересмотре определения понятия «многоязычная компетентность». Поскольку преподавание языков в высших учебных заведениях осуществляется в условиях многоязычия, необходимы новые формы организации обучения иностранным языкам. Несмотря на то, что основными в обучении языкам считаются компетентностный и деятельностный подходы, большинство преподавателей продолжают использовать традиционные подходы. Как показывает практика, общие и специальные компетенции выпускников, к сожалению, не соответствуют социальному заказу на специалистов, владеющих несколькими языками.

Примером более разработанного апробированного подхода к внедрению трехязычного образования является опыт Назарбаев Интеллектуальных школ, который становится основой методологии преподавания в школах Казахстана. Основной целью такого образования является формирование полиязычной личности выпускника, который владеет тремя языками, знает предметные области на этих языках, умеет успешно вести диалог по различным сферам деятельности, ценит культуру своего народа и, при этом, понимает и уважает культуру других народов.

Библиография

- Агманова А.Е. Предикативность: теория и моделирование усвоения второго языка: монография. – Павлодар: ЭКО, 2007. – 259 с.
- Алтынбекова О.Б. Этноразноязычные процессы в Казахстане. – Алматы: Экономика, 2006. – 416 с.
- Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан 2011–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31024348.
- Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы (утв. Указом Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118).
- Динамика языковой ситуации в Казахстане: монография / под общ. ред. Э.Д. Сулейменовой. – Алматы, 2010. – 387 с.
- Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015–2020 годы // Приложение к совместному приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 5 ноября 2015 года № 622, Министра культуры и спорта Республики Казахстан от 9 ноября 2015 года № 344, Министра по инвестициям и развитию Республики Казахстан от 13 ноября 2015 года.
- Екшмеева Л.В. Языковые модули и проблемы обучения. – Алматы: Казак университеті, 2000. – 165 с.
- Жаналина Л.К., Шманова Н.Н. Русский язык: пробный учебник для 11 классов обществено-гуманитарного направления общеобразовательных школ с казахским языком обучения. – Алматы: Мектеп, 2002. – 479 с.
- Жаналина Л.К. Русский язык: пробный учебник для 11 классов естественно-математического направления общеобразовательных школ с казахским языком обучения. – Алматы: Мектеп, 2003. – 424 с.
- Культурный проект «Триединство языков» в Республике Казахстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cat.convdocs.org/docs/index>.

Софункционирование языков в поликультурном пространстве Казахстана: монография / под общ. ред. Ш.К. Жаркынбековой. – Астана, 2012. – 220 с.

Сулейменова Э.Д. Макросоциоллингвистика. – Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 404 с.

Хасанов Б.Х. Социально-лингвистические проблемы функционирования казахского языка в Республике Казахстан: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – Алма-Ата, 1992. – 332 с.

Хасанов Б.Х. Русский язык в Казахстане: на платформе языкового суверенитета // Материалы Международной конференции «Русский язык в социокультурном пространстве XXI века». – Алматы, 2001. – С. 222.

Хасанұлы Б. Аймақ тілдері мен мемлекеттік тіл қызметін арттырудың егемендік тұғырнамасы: әдіснама мен мониторинг мәселелері. – Қостанай, 2002. – 61 б.

**Расслоение языковой личности в нарративной коммуникации
(на материале готической прозы)**

Игина Зоя Александровна

Киевский национальный лингвистический университет, Украина
03680, г. Киев, ул. Красноармейская, 73
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: giza_simulacre@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена описанию процесса расслоения коллективной языковой личности нарративных инстанций в повествовательных произведениях готической прозы. Произведения рассмотрены в качестве коммуникативного пространства, в котором взаимодействуют инстанции. Способы расслоения продемонстрированы путем анализа тема-рематических последовательностей в рамках структурирования смысловых конфигураций идеи смерти.

Ключевые слова: готика, коммуникация, нарратив, языковая личность.

УДК 811.11-112:82-344

**Linguistic personality fission in narrative communication
(A case of Gothic prose)**

Zoia A. Ihina

Kiev National Linguistic University, Ukraine
03680 Kiev, Krasnoarmeyskaya Str., 73
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: giza_simulacre@gmail.com

Abstract. The article explores description of narrative authorities as fission of the collective linguistic personality in Gothic fiction. The works are treated as a communicative domain for the interacting authorities. The methods of fission are based on the functional sentence perspective analysis of sequences in the context of structuring sense configurations of the basic archetypal idea of "death".

Keywords: topic, communication, narrative, linguistic personality.

UDC 811.11-112:82-344

Введение. Цель статьи состоит в обосновании расслоения языковой личности в нарративной коммуникации путем анализа смысловых конфигураций идеи смерти в произведениях готической прозы, повествующей о таинственном и ужасном [Botting 2005: 103–105]. Конфигурации обусловлены систематическим взаимодействием нарративных инстанций (автора, читателя, нарратора (фигуры рассказчика) и наррататора (образа адресата нарратора) [Шмид 2003: 39–109] в процессе индивидуации [Юнг 2010: 522–524] в нарративе как коммуникативном пространстве. Индивидуация здесь понимается как становление инстанций в качестве некой интегральной языковой личности, другими словами, плюрального Я, проявляющегося как *персона* в коллективном сознании и как функция коллективного бессознательного [Дюркгейм 1996: 88, 139; Фрейд 1990: 425–428; Юнг 2010: 181–189, 310–313]. Персона подразумевает направленность личности вовне, в мир, потому здесь важны образование, социальное положение и связи, что имеет систематическое проявление в языке [Караулов 2010: 157–163] на семантическом и прагматическом уровнях. Языковая личность как персона видна в нарративе сквозь 1) *грамматические психоглоссы* (языковые единицы, указывающие, как личность владеет языком, и, значит, прямо связанные с образованием и статусом) и 2) *мотивационные* (единицы, демонстрирующие желание личности удовлетворить коммуникативные потребности, обеспечивающие социальные связи). Мотивационные психоглоссы реализуются путем лингвистической экспликации принадлежности к определенному кругу (в том числе культурному, этническому) в качестве «своего» и могут принимать форму устойчивых единиц вроде поговорок, афоризмов, присказок, а также цитат из книг и т.д. Данные устойчивые единицы, впрочем, могут употребляться и ненамеренно – как способ вербализации традиционного знания о мире, что является отражением коллективного бессознательного.

Материалы и методы. Материалом исследования являются нарративные фрагменты готических рассказов Г. Майринка "Bal macabre" («Бал смерти») и Э. По "The Facts in the Case of Mr. Valdemar" («Правда о том, что случилось с мистером Вальдемаром»). Методика, представленная в статье, основывается на теории языковой личности Ю.Н. Караулова [Караулов 2010], нарратологических исследованиях В. Шмида [Шмид 2003], а именно в части принципа расслоения основных нарративных инстанций, теории Ж.М.Э. Лакана о языковой структуре бессознательного [Лакан 1997], концепции Ю. Кристевой о семиотическом диспозитиве [Кристева 2013] и теории В.И. Карасика о модусах интерпретации смысла в процессе его языковой кристаллизации [Карасик 2010].

Обсуждение. Роль коллективной языковой личности нарративных инстанций в реализации идеи смерти в готической прозе. Плуральное «Я» нарративных инстанций (коллективная языковая личность) как персона определяет (сообразно с качеством своего статусного набора) языковую форму, в которую облекается в художественном тексте идея смерти. Понимание данной идеи зависит от когнитивного уровня плурального Я, основанного на когнитивных психоглоссах, отражающих совокупность представлений о мире. На развитие мировоззрения личности в равной мере влияют социальный логос и бессознательное в совокупности системы архетипов как наследуемых образов и идей. Сложные идеи требуют сформированной способности к разносторонней интерпретации. Разумеется, здесь нужно как регулярное академическое образование, так и бессознательные озарения и догадки. Таким образом, коллективное бессознательное проникает в социальный логос через персону, а персона есть *экзогенный аспект эго*; здесь – рассудок (кроме рассудка, экзогенное эго включает эмоции). Но коллективное бессознательное контактирует с эго не напрямую, но через его *эндогенный аспект* – память, аффекты и инвазии (последнее означает понижение контроля, вмешательство в рассудок личного бессознательного [Юнг 2010: 203–204]).

Согласно теории Ж.М.Э. Лакана, бессознательное семиотично и структурировано как язык. Его (бессознательное) имеет только существо говорящее, т.е. человеческая личность. Как персона личность реализует бессознательное с разной степенью ясности раскрытия архетипа. «Локус» (или место, например, в нарративе), где как-либо проявляется архетип, Ж.М.Э. Лакан называет *плавающим означающим*, или *точкой пристежки* (*point de capiton*) [Лакан 1997: 160]. Содержание архетипа выявляется персоной посредством языковых единиц, указывающих на него.

Однако плавающее означающее является не только «точкой пристежки» персоны к бессознательному, но и перекрещиванием семиотических планов нарратива как текста о событии, формирующегося в процессе нарративной коммуникации. Семиотические планы текста маркируются как дихотомия генотекста и фенотекста, где *генотекст* – это план, предшествующий языковым структурам, «множество смыслов», обладающее нерасчлененной целостностью, а *фенотекст* – следствие актуализации и закрепления смыслов в структурах языка путем коммуникации. В «точке пристежки» происходит «переход» генотекста в фенотекст. Механизмом, обеспечивающим переход, является так называемый *семиотический диспозитив* (лат. *dispositivus* – вносящий вклад, организованный), который задает «семантический алгоритм вывода» языковых структур из множества смыслов [Кристева 2013: 194–198]. Термин *текст* здесь классически мыслится как продукт коммуникации, но (неклассически) – как неограниченная возможность конфигурации смыслов, т.е. нечто, не обладающее той статикой, которую задает значение слова «продукт», и к тому же лингвистически (в генотекстовом плане) нерелевантное, поскольку предшествует структурам языка. Следовательно, такое понимание текста предполагает его как явление нестабильное и становящееся в коммуникации, потенциально наделенное всеми смыслами, которые могут привести в него коммуницирующие стороны – нарративные инстанции, способствующие становлению повествовательного текста, т.е. нарратива. Генотекст полагается как нечто предзаданное, как текст, но текстом еще не являющееся и несущее в себе множество нереализованных потенций как возможных способов реализации. Значит, нарратив в нереализованном в языке состоянии с теми же основаниями может пребывать как генонарратив. То же касается и фенонарратива как фенотекста. Семиотический диспозитив как механизм превращения генонарратива в фенонарратив воплощается в пределах нарративной коммуникации как *внутренний* (интранарративный) *код* к пониманию беспорядочно блуждающих в генонарративе смыслов (например, возможных архетипов) и являющийся методом их *языковой кристаллизации* – аккумуляции релевантной информации и фиксации ее в знаках языка [Карасик 2010: 6]. Язык здесь метафоризирован и как носитель функции накопления смыслов, и как среда для уже накопленных.

Процесс развития и стабилизации фенонарратива путем языковой кристаллизации нарративными инстанциями (коллективной языковой личностью) неструктурированных смыслов генонарратива предлагается называть *интранарративной трансгрессией*. За термином *трансгрессия* в современных философских исследованиях [например, Jenks 2003: 2–7] закрепилось значение нивелирования оппозиций. Совершить акт трансгрессии – это значит преодолеть черту, абстрагировавшись от позитивных и негативных суждений и осознав что-то как единое (напр., добро/зло, жизнь/смерть). В данном исследовании трансгрессия осмысливается как процесс, заключающийся в реализации нарратива как текстового мира путем нивелирования гено- и феносостояний, а также в преодолении границ между задействованными в нем (нарративе) инстанциями и объединении их в целостную языковую личность, в структуре которой за осуществление фенонарратива ответственна персона, генонарратива – личность как функция бессознательного. Фиксация идеи смерти в фенонарративе осуществляется как блуждающий смысл генонарратива, кристаллизованный через деятельность нарративных инстанций в некую простую языковую форму (например, смерть как *уход*). Данное значение может быть сначала имплицитно, но затем выражено в развернутой форме с применением единиц разных языковых уровней.

Первичный перцептивный образ, заданный словом «смерть», является точкой отсчета для его лингвосомиотической конфигурации в нарративе и служит вектором аккумуляции его смыслов в процессе кристаллизации. Процесс осуществляется как узнавание нарративными инстанциями *внутреннего кода* для идентификации идеи смерти в конкретном нарративе и может быть осмыслен в качестве модуса интерпретации; в зависимости от нарративного уровня – *аллегорического* или *символического* [Карасик 2010:

47–62]. Аллегорический модус основан на интерпретативном способе «отгадывания загадки с одним возможным ответом», т.е. смерть может трактоваться в конкретном случае единственным образом – например, как «танец» в смысле легендарного средневекового представления о ней (смерти) как о пляшущем поводыре, за которым все сословия сходят в загробный мир. Танец как аллегория предполагает напрасный бег жизни, в любом случае имеющий один конец. Символический модус требует большего интеллектуального усилия, полагая условием понимания кода способность совершать множественные интерпретации. В первом случае (при аллегорическом модусе) имеет место когнитивное восприятие, во втором (при символическом) – семантическое.

Аллегорический модус связан с нарраторским уровнем, где нарратор апеллирует к нарратору и ориентирует его определенным образом, оставляя *индексы* [Шмид 2003: 63–102], т.е. подсказки для интерпретации. Например, в рассказе Г. Майринка "Bal macabre" образ танцующей смерти выявлен с помощью повторяющегося рефрена популярной песенки и указания на собственно танец – канкан кривляющихся мулатов (выделено): *Das Ende dieses Gespräches konnte ich nicht mehr verstehen, zu laut fielen die Musikanten mit dem neuesten Gassenhauer ein: "Ja, ja die Klare / Ist mir die wahre. / Trala, trala, trala, / Tra-lalala-la." Die grotesken Verrenkungen eines Mulattenpaares, das dazu eine Art Niggercancan tanzte, all dies wirkte wie die wortlose Verstärkung des verstimmenden Einflusses, den die Erzählung auf mich genommen.* – *Конца этого рассказа я уже понять не смог, так как музыканты заиграли новейшую уличную песенку: «Нужна мне в мире одна лишь Клара, тра-ла, тра-ла...» Гротескные выкрутасы мулатов, танцевавших нечто вроде негритянского канкана, усиливали неприятное впечатление от рассказа.*

Символический модус предполагает не только узнавание несложной аллегии, но и понимание авторского замысла, поэтому данный модус связан с авторским уровнем, где для автора желателен не просто *гипотетический адресат*, способный говорить и читать по-немецки, а также имеющий поверхностные знания об аллегориях темных веков, но *идеальный реципиент*, видящий вместе с автором (или глазами автора) имманентное присутствие смерти в самой пульсации жизни, в каждом моменте жизни – «мертвый дубль этого момента» [Мамардашвили 1997: 7]. Например, фрагменты ниже указывают на смерть в качестве плавающего означающего, а как грамматические психоглоссы представляют собой сверхфразовые единства.

Поскольку сверхфразовые единства в классическом понимании – это тема-рематические последовательности (самостоятельные предложения, тематически объединенные в смысловые блоки), а переход ремы в тему свидетельствует о создании нового единства, то совокупность тем в нарративе реализует общую тему повествования – микротемы объединяются в макротему [Валгина 2003: 23, 30–33]. В иллюстративных фрагментах 1 и 2 «смерть» реализуется как макротема через последовательность микротем:

1. *"Zwischen Sekunde und Sekunde liegt immer eine Grenze, die ist nicht in der Zeit, die ist nur gedacht. Das sind so Maschen wie bei einem Netz," – hörte ich den Buckligen reden, – "und diese Grenzen zusammengezählt sind noch immer keine Zeit, aber wir denken sie doch. Und wenn wir nur in diesen Grenzen leben und die Minuten und Sekunden vergessen und nicht mehr wissen, dann sind wir gestorben, dann leben wir den Tod. <...> Warum wollt ihr nicht sterben?! Der Tod ist schön. Da ist Ruhe, immer Ruhe. Und keine Sorge vor Morgen. Da ist die schweigende Gegenwart, die ihr nicht kennt, da ist kein Früher und kein Später. Das sind die verborgenen Maschen zwischen Sekunde und Sekunde im Netz der Zeit." Ich sah, wie das Mädchen <...> auf seinem Schoß keine Brüste und keinen Leib hatte – nur einen phosphoreszierenden Nebel. Und er griff mit den Fingern in den Nebel hinein, und rasselnd fielen Stücke Kesselstein heraus. – So ist der Tod, fühlte ich – wie Kesselstein [Meyrink]. – «Между секундами всегда лежит граница вне времени, она лишь подразумевается. Таковы петли в сетях, – услышал я горбуна, – но все петли – это еще не время, хотя мы именно так о них думаем. И если мы живем только в этих границах – забываем минуты и секунды и ничего больше не знаем – то мы умерли и живем в смерти. Почему же вы не хотите умереть?! Смерть прекрасна. Там покой, вечный покой. И никакой заботы о завтрашнем дне. Там вечное безмолвное настоящее, которого вы никогда не знали; там нет ни прошлого, ни будущего. Это тайные петли между секундами в сети времени...» Я увидел, что у девицы, сидящей у него на коленях, не было верхней части тела, только фосфоресцирующий туман. Он погрузил пальцы в этот туман, и из него с грохотом посыпались куски штукатурки. Вот какова смерть, почувствовал я. Смерть – как окаменелые куски штукатурки.*

В данном фрагменте микротемы выражены словами и словосочетаниями со значениями «рубеж», «время», «покой», «окаменение» (die Grenze zwischen Sekunde und Sekunde, das Netz der Zeit, die Ruhe, keine Sorge vor Morgen, die schweigende Gegenwart, der Kesselstein) и, собственно, «смерть» эксплицитно (der Tod). "Die schweigende Gegenwart" – трансформированный фразеологизм "die schweigende Mehrheit" («молчаливое большинство»), где закрепленное в лингвокультуре знание о чем-то, постоянно присущем общественному укладу (например, о равнодушном согласии большинства) переносится на осмысление смерти как неизменного состояния. Смерть, таким образом, аллегорически понимается как граница и остановка во времени, покой и окаменение, прекращение жизни как движения. Такое понимание архетипично, т.е. свойственно не только немецкой лингвокультуре, но и англоязычной, что подтверждается следующим фрагментом:

2. *A natural although a very deep sigh escaped the bosom of the dying man, and breathing ceased <...> the patient's extremities were of an icy coldness <...> the limbs were as rigid and as cold as marble [Poe 2008:*

152–153]. – *Естественный, хотя и очень глубокий вздох вырвался из груди умирающего, и дыхание остановилось <...> руки и ноги пациента были холодны как лед <...> тверды, как мрамор.*

Здесь тема ооченения конечностей (*the patient's extremities, the limbs*) связана со сравнением тела с холодным камнем, льдом, мрамором.

«Смерть как камень, окаменение» – древний элемент коллективного бессознательного, поскольку закреплен в античной мифологии, например, в образе горгоны Медузы, что умерщвляла людей, превращая их в камень [Graves 1988: 17, 129]. Символический модус понимания в представленных фрагментах заключается в распознании сущности смерти как отсутствия усилия, ведь жизнь – это усилие во времени [Мамардашвили 1997: 49]. В немецкоязычном отрывке смерть отождествляется с бегом внутри границ секунды, причем бегущий не замечает ничего вне этих границ. По сути, с точки зрения мира, меряющего свои пределы тысячами, он пребывает в покое, стоит на месте, неподвижен, как камень. Мертв. Во втором отрывке отсутствие усилия жить описывается научно – как остановка дыхания.

Заклучение. Идея смерти в готическом нарративе понимается как единство культурно или индивидуально обусловленных элементов для выражения некоего содержания в некоей форме, при этом отношение между формой и содержанием асимметрично. На конфигурацию сущности влияют нарративные инстанции как плюральное Я (коллективная языковая личность), проявляющееся как персона, обнаруживаемая в нарративе через грамматические и мотивационные психоглоссы, и как функция бессознательного, выявляемая через когнитивные психоглоссы. Первые два типа психоглосс имеют место на уровне фенонарратива (нарратива в реализованном в языке состоянии), тогда как когнитивные – генонарратива (нарратива в нереализованном в языке состоянии, но несущего множество смыслов для реализации). Механизм превращения генонарратива в фенонарратив опознается как интранарративный код к пониманию беспорядочных смыслов генонарратива и являющийся методом их языковой кристаллизации как аккумуляции и фиксации информации в знаках языка. Кристаллизация состоит в аллегорическом и символическом модусах интерпретации, которые осуществляются коллективной языковой личностью, слоенной на автора, читателя, нарратора и наррататора. Процесс развития и стабилизации фенонарратива посредством языковой кристаллизации коллективной языковой личностью смыслов генонарратива называется интранарративной трансгрессией. Фенонарративная реализация идеи смерти имеет обобщенное значение, которое может быть вербализовано при помощи единиц разных языковых уровней.

Библиография

- Валгина Н.С. Теория текста. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
- Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. – М.: Канон, 1996. – 432 с.
- Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. – М.: Гнозис, 2010. – 351 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.
- Кристева Ю. Семиотика: Исследования по семанализу. – М.: Академический Проект, 2013. – 285 с.
- Лакан Ж.М.Э. Инстанция буквы, или Судьба разума после Фрейда. – М.: «Русское феноменологическое общество», изд-во «Логос», 1997. – 184 с.
- Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути: М. Пруст. В поисках утраченного времени. – СПб.: Изд-во Русского христианского гуманитарного института, 1997. – 568 с.
- Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
- Шмид В. Нарратология. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.
- Юнг К.Г. Психологические типы. – М.: Университетская книга: ООО «Фирма-издательство АСТ», 1998. – 716 с.
- Юнг К.Г. Психология бессознательного. – М.: Когито-Центр, 2010. – 352 с.
- Botting F. Gothic / F. Botting. – NY.: Routledge, 2005. – 128 p.
- Graves R. The Greek Myths. – Kingston: Moyer Bell, 1988. – 412 p.
- Jenks C. Transgression. – London: Routledge, 2003. – 205 p.
- Meyrink G. Bal macabre [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.totentanz-online.de/medien/literatur/meyrink.htm>
- Poe E.A. The Facts in the Case of Mr. Valdemar // Annotated Short Stories. – Memphis: Bottletree Books LLC, 2008. – P. 149–155.

Стратегии членения и компрессии информации в профессиональной коммуникации

Ичкинеева Дилара Ахметовна¹

Башкирский государственный университет, Россия
450074, г. Уфа, ул. З. Валиди, 32
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: E-dilaraichkineeva@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей членения и компрессии информации текста в профессиональной коммуникации. В качестве материала использовались реакции информантов, полученные в результате проведения эксперимента по определению ключевых слов текста. В результате проведенного исследования были выделены стратегии компрессии и членения информации в тексте.

Ключевые слова: текст, ключевые слова, стратегии, компрессия, членение.

УДК 81'27:159.923

Strategies for information segmentation and compression in professional communication

Dilara A. Ichkineeva

Bashkir State University, Russia
450074 Ufa, Z. Validi Str., 32
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: E-dilaraichkineeva@gmail.com

Abstract. The article discusses the peculiarities of segmenting and compressing textual information in professional communication. The material of the study is informants' reactions obtained during an experiment concerning the identification of key words. The research resulted in singling out strategies for information compression and segmentation.

Key words: text, key words, strategies, compression, segmentation.

UDC 81'27:159.923

Введение. В процессе восприятия текста и переработки заложенной в нем информации значимую роль играет его членение: «текст как законченное речевое произведение сообразно своей функционально-жанровой природе приобретает определенную совокупность характерных языковых средств, участвующих в организации членения текста» [Ильенко 2003: 342]; «Любой текст поддается разложению на элементы» [Чувакин 2003: 64]. Поэтому в процессе исследования текста всегда выделяют те или иные его части (или компоненты).

Л.Г. Бабенко утверждает, что, признавая целостность универсалий текста, филологи, исследуя текст, всегда выявляли в этой целостности разного рода компоненты, части, элементы в зависимости от параметров рассмотрения [Бабенко 2004: 159]. При этом, значимым в анализе структуры текста, а в частности, особенностей ее членения, признается не только количество разного рода компонентов и частей, но и их размер: «Представляется неоспоримым тот факт, что членимость текста – функция общего композиционного плана произведения, характер же членимости зависит от многих причин, среди которых не последнюю роль играют размер частей и содержательно-фактуальная информация» [Гальперин 1981: 50–51].

В то же время, одним из основных видов переработки текста является компрессия – сжатое изложение его корпусного строения. Работа над компрессией текста, в свою очередь, способствует его более глубокому пониманию: текст можно считать по-настоящему осмысленным, если читатель способен представить основное содержание прочитанного в сколь угодно сжатой форме. Н.С. Валгина утверждает: «В целом информационная компрессия приводит к лаконизации текста, степень которой зависит от коммуникативной ситуации. Лаконизация в таком случае не есть сокращение текста за счет снятия части информации, но сокращение с сохранением полного объема информации. Следовательно, информационная компрессия – это один из способов повышения информативности вербальных средств выражения (речевых единиц). И способ этот в общем виде сводится к следующему: добиться построения такого текста, в котором был бы максимально выражен необходимый смысл при минимальной затрате речевых средств» [Валгина 2003: 78]. По мнению Е.И. Дибровой, свертывание фактуальной информации основывается на типичности развертывания события в объективном мире и понятно адресату без дополнительной распространенности [Диброва 2011: 71]. В связи с этим возникает вопрос, насколько предметная направленность текста влияет на процесс свертывания информации при восприятии текста реципиентами с

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта президента РФ по государственной поддержке молодых российских ученых-кандидатов наук (МК-3382.2017.6).

разным уровнем подготовленности к восприятию той или иной информации, и об использовании стратегий ее компрессии.

Материалы и методы. Полагаем, что выделить стратегии членения и компрессии информации текста возможно при обращении к эксперименту по определению ключевых слов текста [Белоусов 2005]. В ходе эксперимента информантам раздавался текст, в котором им предлагалось подчеркнуть слова, наиболее значимые для его понимания (ключевые слова). Время эксперимента не ограничивалось. Необходимое количество реципиентов установлено эмпирически и составляет 40–50 человек. Информантам в группе предоставлялся один текст, с которым они работали индивидуально. В качестве материала использовались 25 текстов художественной и научной литературы. Реципиентам предлагался текст, в предметной области которой они являются экспертами, т.е. информанты-филологи работали с художественным текстом, тексты научной направленности анализировали специалисты в той области, которой этот текст посвящен.

Ключевые слова рассматривались в работах многих лингвистов [Лукин 1999; Мурзин, Штерн 1991; Новиков 1983; Сахарный 1989 и др.], в которых ключевые слова определялись как «смысловые вехи» или «опорные пункты» в понимании текста [Штерн 1991: 73].

Обсуждение. Полагаем, что при выделении «смысловых вех текста» информанты членят тематическое пространство текста на отдельные семантические блоки, границей которых являются ключевые слова. При этом *расстояние между ключевыми словами* является показателем размеров этих смысловых блоков. Кроме того, сами ключевые слова могут рассматриваться в качестве дискретизированных составляющих тематического пространства текста, так как в ходе эксперимента информанты выделяют, а значит, отделяют данные слова от остальной части текста. Информанты в процессе выделения ключевых слов определяют количество значимых, по их мнению, смыслов текста, тем самым членят его тематическое пространство и в то же время его компрессируют (передают наиболее значимую информацию в максимально сжатой форме).

Совокупность всех ключевых слов, выделенных информантами в каждом тексте, может рассматриваться как отдельный семантический блок, содержащий его основную информацию (напомним, что задание в эксперименте формулировалось следующим образом: прочитайте текст и подчеркните в нем ключевые слова – слова, *наиболее значимые для его понимания*).

В процессе выявления ключевых слов информанты отделяли значимую часть тематического пространства от незначимой, дискретизируя тем самым все тематическое пространство текста. В результате выделения ключевых слов семантическое пространство текста представлено двумя частями: совокупностью ключевых слов, содержащих основную информацию текста, и остальными словами текста, которые не определяются в качестве ключевых.

Представляется возможным рассмотрение особенностей членения и компрессии тематического пространства текста в следующих аспектах:

1) членение тематического пространства на две части: значимую для его понимания (т.е. компрессируемую форму текста) и незначимую;

2) членение тематического пространства на смысловые блоки, границей которых являются ключевые слова.

В аспекте рассмотрения членения тематического пространства с помощью ключевых слов на значимую и незначимую части представляется актуальным определение размеров данных частей текста. Для того чтобы рассмотреть особенности членения тематического пространства в данном аспекте, для каждого текста были установлены следующие параметры: 1) среднее количество выделенных ключевых слов; 2) его размер; 3) среднее количество слов, не обозначенных в качестве ключевых слов; 4) доля среднего количества ключевых слов относительно размера текста.

Анализ данных приведенных выше параметров позволяет установить следующую закономерность выявления ключевых слов: количество слов, выделяемых информантами в тексте, всегда меньше слов, не входящих в их состав. Следовательно, при определении ключевых слов тематическое пространство текста делится на две неравные части, при этом основную информацию текста содержит часть, размер которой составляет не более 37 % от размера всего текста. Показательным является то, что доля среднего количества ключевых слов, а следовательно, количественная составляющая наиболее воспринимаемой части тематического пространства текста меняется в зависимости от размера текста.

В контексте рассмотрения ключевых слов в качестве границ смысловых блоков представляется актуальным проследить зависимость размеров смысловых блоков, на которое членится тематическое пространство текста при помощи ключевых слов, от размера текста. Для этого было установлено среднее расстояние между ключевыми словами для каждого текста (подсчитано среднее расстояние между ключевыми словами в каждой реакции и определено среднее значение для всех реакций). На основе анализа полученных результатов было установлено, что показатель размера текста не всегда является значимым при выделении ключевых слов. Полагаем, что актуальным в рамках исследования стратегий членения и компрессии информации является и установление локализации ключевых слов в тексте. Рассмотрим несколько реакций информантов, при помощи которых можно проследить распределение ключевых слов в тексте на примере следующего текста.

Человеческий геном удалось отредактировать

Группе ученых из Китая удалось сделать то, что ранее никто не смог, они провели модификацию генома человеческого зародыша. Как известно, подобная работа всегда была причиной многих споров, ведь церковь осуждает любые изменения человеческого генома.

Автор эксперимента Цзюньцзю Хуан, чтобы не навлечь на себя церковный гнев, решил провести все свои опыты на нежизнеспособных эмбрионах, полученных из местных клиник планирования семьи.

В процессе исследования генетики использовали систему редактирования генома CRISPR/Cas9, при помощи которой было проведено удаление из ДНК мутантного гена HBV. Именно этот ген вызывает тяжелое генетическое заболевание крови. Главной целью исследования являлось полное предотвращение любых наследственных патологий до рождения ребенка.

Ученые запустили вышеупомянутый ферментный комплекс в 86 зигот. По истечении двух суток процесс редактирования должен был завершиться, а эмбрионы – вырасти до восьми клеток.

Результаты эксперимента удивили ученых. Все дело в том, что после введения комплекса выжил только 71 зародыш, генетически протестированы были 54, и только у 28 зародышей редактирование дало ожидаемый результат. Но уже исправленную версию гена сохранили только четыре зародыша. Сам автор эксперимента уточняет, что проводить операции пока что очень рискованно, так как сам метод еще надо усовершенствовать.

Более того, ферментный комплекс во многих случаях редактировал не те гены, которые требовалось. После детального анализа полученных результатов ученые увидели, что в случае с человеческими клетками редактирование невозможно было контролировать, чего нельзя сказать о мышином материале.

Интересно, что автор исследования длительное время не мог опубликовать эксперимент, поскольку многие популярные научные издания отказались делать это, ссылаясь на этическую сторону.

Примечание: в тексте слова, обозначенные в качестве ключевых, информантом Ш. Е. подчеркнуты, курсивом выделены ключевые слова информанта Г. С.

На примере данных реакций можно наблюдать две отличающиеся друг от друга стратегии компрессии информации. Так, информант Ш. Е. при определении наиболее значимой для восприятия информации подчеркивает, в основном, отдельные слова (реже фразы, состоящие не более чем из 3 слов), при этом предпочтение, главным образом, отдается номинации явлений, процессов и действия (выражены существительными и глаголами). Следует отметить, что ключевые слова в данной реакции локализируются на протяжении всего текста: они представлены практически в каждом абзаце, включая первое предложение текста («удалось», «провели») и последнее («этическую сторону»). Полагаем, что подобное распределение ключевых слов свидетельствует о тенденции к оцельнению текста в процессе его восприятия и стремлению охватить, пусть и в крайне сжатой форме, всю информацию текста, что говорит об отрыве от контекста и наличии собственно стратегии восстановления информации на основе «опорных слов».

Информант Г. С. использует иную стратегию компрессии информации: в качестве ключевых слов подчеркиваются целые предложения («автор эксперимента уточняет, что проводить операции пока что очень рискованно, так как сам метод еще надо усовершенствовать», «этот ген вызывает тяжелое /.../ заболевание крови. Главной целью /.../ являлось полное предотвращение любых наследственных патологий до рождения ребенка»), при этом локализируются они, главным образом, в середине текста (3-й и 5-й абзацы). Подобная стратегия выделения ключевых слов может свидетельствовать о концентрации внимания на отдельных участках текста, опоре на контекст и стремлении в точности передать структурные особенности высказывания без обращения к собственному опыту либо навыкам восстановления информации.

Закключение. В ходе рассмотрения особенностей выявления ключевых слов в контексте дискретизации текста на значимую и незначимую для восприятия части были выявлены следующие закономерности:

- 1) наиболее значимая для восприятия информация содержится не более чем в 40 % текста;
- 2) чем больше текст по размеру, тем меньше в нем доля ключевых слов, а следовательно, и доля наиболее информативной его части.

В контексте рассмотрения ключевых слов в качестве границ смысловых блоков было установлено, что показатель размера текста не всегда является значимым при выделении ключевых слов.

Анализ реакций, полученных в ходе эксперимента, позволяет сделать вывод об использовании противоположных друг другу стратегий компрессии информации текста в процессе его восприятия: с опорой на структурную организацию и контекст, и стратегию, основанную на стремлении к оцельнению текста и отрывом от контекста и структуры текста.

Библиография

Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – 2-е изд. – М.: Флинта; Наука, 2004. – 496 с.

Белоусов К.И. Текст: пространство, время, темпоритм: монография / К.И. Белоусов. – Новосибирск: Сибирские огни, 2005. – 248 с.

Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2003. – 280 с.

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.

Диброва Е.И. Квантовость и скажность как проявление речевого мышления // Е.И. Диброва. – Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2011. – № 3. – С. 69–79.

Ильенко С.Г. Русистика: Избранные труды / С.Г. Ильенко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 674 с.

Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум / В.А. Лукин. – М.: Ось-89, 2009. – 560 с.

Мурзин Л.Н. Текст и его восприятие / Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1991. – 172 с.

Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация / А.И. Новиков. – М.: Наука, 1983. – 216 с.

Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику: курс лекций / Л.В. Сахарный. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. – 184 с.

Чувакин А.А. К исследованию «жизни» текста / А.А. Чувакин // Русский язык: исторические судьбы и современность: материалы конгресса (20 – 23 марта 2007 г.). – М., 2007. – С. 334–337.

Национальные риторические традиции и новые реальности казахского языка

Кенжегалиева Сания Кожантаевна

Атырауский государственный университет, Казахстан
060011, г. Атырау, пр. Студенческий, 212
академический доцент
E-mail: azetta@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности национальной риторической традиции казахского народа и проблемы влияния современных речевых тенденций на казахский язык. Объясняются причины трансформации речевого поведения представителей современного казахского общества.

Ключевые слова: риторические традиции, национальное воспитание, этнориторика, речевое поведение, вербальное и невербальное поведение, глобализация, англо-русская языковая экспансия, современные правила коммуникации.

УДК 811.512.122:008:808.5

National rhetorical traditions and new realities of Kazakh language

Saniya K. Kenzhegalieva

Atyrau State University, Kazakhstan
060011 Atyrau, Students Ave., 212
Associate Professor
E-mail: azetta@mail.ru

Abstract: The article discusses the peculiarities of Kazakh national rhetorical traditions and problems of impact of current speech tendencies on the Kazakh language. It also explains the reasons for the speech behavior of contemporary Kazakh citizens.

Key words: rhetorical traditions, national education, ethnorhetoric, speech behavior, verbal and nonverbal behavior, globalization, Anglo-Russian language expansion, present-day communication principles.

UDC 811.512.122:008:808.5

Введение. Речь – одна из неотъемлемых черт характера человека, определяющего его личность. Знание этических аспектов культуры речи, коммуникативной целесообразности поможет рационально применять правила языкового поведения в конкретных ситуациях. В настоящее время в республике перед школами и вузами поставлена задача функциональной грамотности учащихся, т.е. умение применять полученные знания в жизненных ситуациях, в процессе социальной адаптации и деятельности. Поэтому важным направлением образования становится обучение студентов выработке навыков отбора и употребления языковых средств в процессе речевого общения, помощь в формировании сознательного отношения к их использованию в речи, так как степень владения речевым этикетом определяет уровень профессиональной пригодности выпускников вуза.

Материалы и методы. Материалом для данной статьи послужили речи известных национальных ораторов исторического прошлого и современности, письменные и устные публичные выступления популярных общественных деятелей, речи и интервью деловых людей в СМИ, газетные и журнальные публикации, отражающие стиль речи административного класса и молодежи, анализ презентационных речей на различных семинарах, результаты анкетирования студентов.

Обсуждение. Языковые явления отражают экстралингвистические данные, соотносящиеся с определенным историческим периодом в жизни людей, их культурной и социальной принадлежностью. Для казахского народа – представителя кочевой цивилизации, не имевшего явно маркированной материальной культуры и развитых форм европейских жанров искусства, язык представлял собой не только средство коммуникации, но и аккумулятор национальной философии и культуры. Этнориторика – один из наиболее развитых видов народно-массового искусства казахов, который культивировался с детства. Не зря айтысы – состязания акынов-импровизаторов – до сих пор собирают огромные залы и длятся несколько часов, причем зрители слушают выступления акынов с неослабевающим интересом. Популярны в республике конкурсы юных девушек и джигитов, обязательно включающие в себя состязания в красноречии.

Корни казахской ораторской традиции восходят к древности. Активное развитие в национальной риторике получают социально-политическая, эпидейктическая, а с принятием ислама – и духовная речь. Особый интерес представляет жанр судебной речи, применявшийся при различных судебных тяжбах не только между отдельными лицами, но и родами, а иногда и в международных отношениях. Конечно, построение этих жанров речи весьма сильно отличается от канонов, принятых в европейских риторических традициях. Этнориторике присуща особая литературность, специфическая велеречивость, восточная цве-

тистость, обязательная образность выражения мыслей, метафоричность, прецедентность, основанная на знании Корана, национального фольклора, народных идиом, о которой должны быть осведомлены и слушатели. Особое внимание обращалось на интонацию и темп речи, звучность голоса, ведь очень часто оратору приходилось выступать на открытом пространстве перед большим скоплением людей (о рупоре или микрофоне речь, естественно, не шла). Большую роль играли и жесты: скупые, но выразительные.

«Коммуникативная личность включает языковую как составную часть и позволяет ввести в рассмотрение весь спектр коммуникативных проявлений личности в окружающей среде» [Попова, Стернин 2007: 62].

Все казахи с малолетства знают структуру слов-поздравлений, слов-соболезнований, стереотипы поведения, которые их сопровождают. Ритуальная деятельность требует закрепленных за такими ситуациями строгих формул, пренебрежение которыми принимается обществом как невоспитанность и осуждается, но, несомненно, приветствуется и творческая активность, проявляемая в подобных случаях. У каждого члена казахской семьи есть своя определенная поведенческая и речевая модель, все знают, кто какое место должен занимать за столом, если собирается вся родня, кто за кем должен держать речь, у кого какие функции и в семье, и за дастарханом: кто ведет застолье, кто подает главное блюдо стола, кто режет мясо, кто разливает чай и т.д. В стране очень много интернациональных семей, но пришедшие в этот круг новые члены семьи обязательно соблюдают все национальные традиции, так как это сплачивает род и дает ощущение того, что ты не одинок и являешься одним из членов этого клана.

Влияние на реализацию единиц речевого этикета этнических факторов до сих пор очень сильно. Уважительное отношение к старикам – один из законов степи. При обращении к старшим по возрасту употребляется особая лексика, выражающая почтение, особые формулы обращения, заметное изменение темпов речи. Даже при встрече с первыми лицами области и государства аксакалы могут позволить себе обращаться к ним на «ты», и словесный ряд при диалоге показывает, что они понимают преимущество своего возраста.

Любой мужчина почтенного возраста, вне зависимости от образования и социального статуса, должен уметь в художественной форме давать «бата» (благословение) молодым, открывать и закрывать ритуальные застолья.

Владение искусством красноречия не является прерогативой мужчин. У женщин своя роль в развитии жанров народной риторики. У казахов есть выражение: «Қыз – қонақ» («Девушка – гость в родительском доме»). Девочку с детства воспитывают так, чтобы она была готова к замужеству. «Останавливать коня на скаку» и «входить в горящую избу» восточной невесте не требуется. Но она должна привыкнуть к мысли, что выйдет замуж не только за своего избранника, но и за всю его семью, где у нее будут определенные функции, которые потребуют от нее необходимого речевого поведения. Девушка должна знать, как она будет обращаться и вступать в речевые контакты с родителями мужа, с его старшими и младшими родственниками по мужской и женской линии. Она должна быть учливой и в то же время острой на язык, чтобы уметь отвечать на шутки новой родни. Именно поэтому казахские девушки, попадающие на работу в многочисленные иностранные компании, работающие в нашей области, с достаточно большим трудом принимают новые правила коммуникации и интегрируются в демократические взаимоотношения руководства и простых сотрудников, которые допускают обращение к старшим по возрасту и статусу людям просто по имени и на «ты». Хотя надо отметить, что, выходя замуж за этих самых иностранных сотрудников, а таких случаев с каждым годом становится все больше, они умудряются основы семейного воспитания привнести и в новую семью.

Повзрослев, женщина должна усвоить порядок организации всех обрядов, проводимых при рождении и взрослении ребенка, а также набор языковых шаблонов, сопровождающих их.

Слова, обозначающие национальные традиции, церемониальные действия и их порядок, термины родства в сравнимых языках чаще всего оказываются псевдоэквивалентными, т.е. содержат специфические ассоциации, свойственные каждой культуре, и, следовательно, презентуются по-разному. Особенности речевого поведения казахов перенимают представители и других национальностей, проживающих в Казахстане. За пределами республики особенно заметными становятся различия в поведении и речи «наших» и «не наших» русских, украинцев и других славян. Даже поляки, немцы и греки, выехавшие на свою историческую Родину, говорят, что им трудно отвыкнуть от привычек, впитавшихся в человека с детства, что часто в новой обстановке окружающие замечают их неспешность в разговоре, соблюдение стандартов речевого приветствия, любовь к произнесению тостов и пожеланий.

Но наступление новых времен не могло не внести изменения в национальные речевые традиции. В Степь приходят ислам с мусульманской риторикой, социализм с канцелярско-бюрократическими штампами и речевым пафосом, целина, а затем глобализация и Всемирная сеть. Революционная эмоциональность, усиленная незнакомой жестикой, иногда с маузером в руке, новые обращения (все «товарищи и граждане» без возрастных и гендерных различий, никакого гонорифизма по отношению к старшим), обязательное знание и употребление готовых к использованию и вертящихся на языке бюрократизмов, конечно, отличались от мусульманской вкрадчивости и иносказательности, но и то и другое оставило свои следы в языке и пока сдавать свои позиции не намерено.

Открытие русскоязычных школ, вузов, знакомство с русской литературой, театром, а позднее с киноискусством имело свое благотворное влияние на казахскую культуру, образ мышления и, следовательно-

но, на язык и речь коренного населения. Бурное развитие официально-делового и научного стилей речи, ранее почти отсутствовавших в казахском языке, приводит к расслоению речи «степных» и «асфальтных» казахов. Городская часть общества быстро становится двуязычной, пользуясь в обществе и на работе русским языком, а дома – казахским. И с каждым новым поколением разрыв между социальными ролями, закрепленными за каждым из языков, становится все глубже, что отражается на престижности знания определенного языка. Молодежь, приезжающая из аулов в города на учебу и в поисках работы, пытается быстро вписаться в городскую культуру, и следствием урбанизации становится то, что меняется не только внешний облик молодых казахов, но и их речевое поведение.

С течением времени представители разных поколений, даже говорящие на одном языке, но имеющие разный взгляд на одни и те же вещи в силу каких-то религиозных, идейных, культурных точек зрения, вступают в особый вид межкультурной коммуникации, в которой не последнюю роль играет и базовый язык коммуникантов. Конечно, в обществе есть группы, к которым можно отнести известных писателей, поэтов, историков, лингвистов-казаховедов, причем не только старшего возраста, но и молодых, обладающих определенным «иммунитетом», «резистентностью» против англо-русской языковой экспансии. Но немало людей, и не только молодых, живущих в другом ритме жизни, овладевших современными профессиями, видами спорта, часто выезжающих за рубеж, предпочитающих другую речевую практику.

Ускорение темпов жизни детерминирует и убыстрение скорости речи. «Изменение языка есть постепенное преобразование старого состояния, приспособление его к постоянно меняющимся и усложняющимся условиям жизни общества» [Гречко 2003: 279]. И на этом фоне попытки языковедов создать аналогии новых слов на казахском языке или передать их значение описательно, используя ресурсы родного языка, не всегда заканчиваются успешно. Желание расширить словарь до такой степени, чтобы он мог обслуживать нужды речевого общения на современном этапе развития общества, приводят к тому, что в лексиконе появляются слова, смысл которых понятен не сразу, особенно если они встречаются вне контекста или компактные обозначения заменяются громоздкими конструкциями.

На занятиях по русскому языку студентам было дано задание перевести на казахский язык небольшие новостные заметки, опубликованные в русскоязычных республиканских газетах, без использования неологизмов.

«...трудно стало! Ни аватарку запостить, ни пикчу лайкнуть, ни зафрендить кого-нибудь. А у девчонки смартфон распух от поздравительных эсмэсок и постов в соцсетях! На них же ответить надо, правда? Фотки скинуть, весь лук, дрес и стайл обсудить...» («Время», 9.06.16, с. 33).

«Как и за что задержали светскую львицу Лилию Райх – первого и крупнейшего байера, главного вдохновителя и организатора «Территории высокой моды Sauvage», как о ней пишут в глянцевого журналах» («Время», 25.08.16, с. 3).

«6 июня мы праздновали Пушкинский день. «Пушкинг» – пришлось услышать накануне не раз и не два...» («АиФ» для Казахстана, № 27, 2016, с. 11).

Конечно, не все газетные материалы так перегружены современной лексикой, как первый отрывок, но все эти слова уже стали частью современной коммуникации. Эксперимент показал, что при переводе на чистый казахский язык снимается налет современности сообщений, текст становится громоздким и неудобным для быстрого чтения и понимания. По словам студентов, самыми трудными для перевода оказались понятие «светская львица» и слово «пушкинг», причем в последнем случае учащиеся усмотрели факт неуважения по отношению к великому поэту, творчество которого знает и любит казахский народ, а кто такая «светская львица», студентам в принципе понятно, они даже назвали имена известных российских дам света и полусвета, но пришли к общему мнению, что кальки на родном языке быть не может, потому что оборот будет звучать нелепо, а для того чтобы объяснить, что представляет собой подобная женщина, придется очень долго и тщательно подбирать слова. А вот на русском языке сразу все понятно!

Современный контент очень трудно укладывается в рамки родного языка. Уже давно перевели на казахский язык слова «ресторан» и «отель», а вот слова «ресторатор» и «отельер» универбом перевести сложнее намного. И такие примеры не единичны.

Желание защитников родного языка использовать в современных реалиях сугубо литературные слова, подчеркивающие богатство родного языка и очень уместные в классической национальной риторике, но мало пригодные для описания инновационных понятий, приводят к смысловым ножницам между законодателями языка и его носителями. Санкционированные Комиссией по терминологии новые слова, к тому же еще не зафиксированные в словарях, мало приживаются в языке и у специалистов, и у простого народа и используются в основном в речи письменной, а также в официальных выступлениях.

Одной из профессиональных характеристик личности является коммуникативная компетенция в области делового общения. Терминологическая база русского и казахского языков чаще всего одна и та же, множество профессиональных слов еще в советские времена было заимствовано из русского языка, который тоже взял большинство из них из других языков. Идея переложения современных терминов на казахский язык не оправдывает себя: скорость смены событий, появления новых предметов и понятий, новых видов деятельности так велика, что не хватает специалистов и времени, чтобы их осмыслить, обозначить понятия новыми словами, перевести уже появившиеся в других языках новые лексемы. А уже возникают новые формы публичной речи, такие как бизнес-презентация, реклама, участие в различного

рода ток-шоу и т.д., которые требуют иного формата выступлений, включают в себя модернизированный понятийный ряд, обозначаемый специфическими словами.

«Риторика СМИ – центр сегодняшней жизни общества, поскольку именно органы массовой информации формируют сегодняшнее общественное мнение и в конечном итоге стиль мысли, речи и жизни современного общества и человека» [Аннушкин 2016: 31].

В казахских традициях принято книжную речь, язык СМИ считать образцовыми, и общественная цензура строго следит за соблюдением всех литературных норм. В казахском социуме не может дискутироваться вопрос о возможности употребления нецензурной лексики на книжных страницах, с экрана, а тем более со сцены: есть табу, которые в обществе никому не приходит в голову нарушать. Именно поэтому для молодых людей, не очень хорошо знающих русский язык, незнакомых со стилями русского языка, речь, звучащая с экранов телевидения или встречаемая на просторах Интернета, может показаться нормой. Огорчает, что популярность среди нашей молодежи получило слово «Рашка», особенно после ответа виновников известных ДТП в соцсетях: «Братан, а почему нет, это же Рашка, тут все можно решить, если кэш есть», «Везде лучше, чем в Рашке». На замечание преподавателей можно услышать: «А почему нельзя? Ведь русские сами так говорят».

Заимствоваться могут не только вербальные, но и невербальные средства выражения. В последние годы речевой портрет молодых людей значительно дополнился междометиями и жестами, подхваченными ими из зарубежных молодежных сериалов, рэпа, хип-хопа.

Особенности языкового сознания разных поколений привели к тому, что отторжение у части молодежи традиционной культуры становится одной из проблем, стоящих перед казахским обществом. Нельзя не обратить внимания на тот факт, что вопрос чистоты языка, определенные пуристические тенденции в его развитии часто носят не только лингвистический, но и политический характер. Появляются словари, списки новых терминов, но, к сожалению, большинство неологизмов применяются в книжной речи, а в реальности в ускоренном темпе заимствуются, а затем ассимилируются иноязычные слова, прошедшие трансформацию в русском языке, которые невозможно адекватно перевести не только на казахский, но и на русский язык с его богатыми словообразовательными возможностями.

Заключение. Каждый язык имеет свои речевые традиции, которые под влиянием времени, языковых контактов с другими культурами могут изменяться, развиваться, усовершенствоваться. Есть некоторые виды речи, которые известны всем культурам, есть жанры, свойственные только определенным социумам, но любой акт речи в этнориторике носит оттенок национальной самобытности, отличающей только данную национальную общность. Нельзя недооценивать значение связи слова с материальной культурой, с духовной жизнью человека, с культурно-исторической средой. Но попытка сохранить языковые особенности не должна приводить к архаизации и консервации языка, к его обособлению от мировой цивилизации. Необходимость соблюдать нормы кодификации, т.е. сознательного регулирования правил языка, не должна перейти в область политических манипуляций.

И в то же время желание придать языку большую мобильность, большую доступность для коммуникации, способность вступать в межъязыковые контакты не должно вызывать риска сделать язык большей частью заимствованным, лишенным связи с нацией, которой он принадлежит.

Библиография

Аннушкин В.И. Современный статус риторики и ее важнейшие задачи // Материалы XX Международной научной конференции «Риторика и речеведческие дисциплины в условиях образования». – М.: «Тезаурус», 2016. – С. 24–33.

Гречко В.А. Теория языкознания: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2003. – 375 с.

Попова З.Д., Стернин И.А. Общее языкознание: учебное пособие. – 2-е изд. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 408 с.

Роль грамматических элементов в создании «поэтики предельности» М.И. Цветаевой

Козакова Александра Алексеевна

Южный федеральный университет, Россия
344008, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 33
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: kozakova@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль ненормативных грамматических форм в идиолекте М. Цветаевой. Анализируя употребление ненормативных форм степеней сравнения, автор приходит к выводу, что они, приобретая смысловую нагрузку в текстах поэта, становятся яркой отличительной чертой поэтического мировоззрения М. Цветаевой, подчеркивают самобытность ее творческой личности.

Ключевые слова: поэтический идиолект, идиостиль, грамматические формы, Цветаева.

УДК 82-1:81'276+81'42:82.09

The role of grammatical elements in Marina Tsvetaeva's "poetics of limit"

Alexandra A. Kozakova

Southern Federal University, Russia
344008 Rostov-on-Don, B. Sadovaya Str., 33
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: kozakova@inbox.ru

Abstract. The article discusses the role of non-normative grammatical forms in Marina Tsvetaeva's idiolect. Analyzing the use of non-normative forms of degrees of comparison, the author comes to the conclusion that acquiring textual senses they become a bright hallmark of Marina Tsvetaeva's poetic outlook, emphasizing the originality of her creative personality.

Key words: poetical idiolect, idiostyle, grammatical forms, Tsvetaeva.

UDC 82-1:81'276+81'42:82.09

Введение. Как не раз отмечалось исследователями [Зубова 1989; Ревзина 1995], одной из ведущих черт идиостиля М. Цветаевой стала актуализация грамматических значений, обычно являющихся формализованным элементом плана содержания, например, значения вида, числа, степени сравнения. Отметим, что для этой же цели Марина Ивановна подчас использовала всего одну форму какого-либо слова [см., например, Козакова 2007]. Грамматические элементы, являющиеся в языке формальными, в идиостиле М. Цветаевой не только приобретают семантический характер, но и получают особую смысловую нагрузку, участвуя в формировании понятий, концептуально значимых для всего ее творчества. Так, Л.В. Зубова говорит о формировании «поэтики предельности», которая отражает философскую и мировоззренческую концепцию М. Цветаевой: «Личность поэта, как и человека, охваченного страстью, она считает воплощением духа, противостоящего земной обыденности и наиболее полно реализующегося за пределами земного бытия – в бессмертии-абсолюте. Поэтому поэтика Цветаевой – в большой степени поэтика предельности и преодоления предела» [Зубова 1989: 105]. Отметим, что немаловажную роль в создании основных черт идиолекта М. Цветаевой играют грамматические формы, подвергающиеся семантизации.

Круг значений используемых грамматических форм в идиостиле М. Цветаевой значительно шире, чем в литературном языке или у других авторов. При помощи этих форм Цветаева углубляется в смысл слова, актуализирует все или несколько его значений, что создает семантическую емкость слова, оживляет его внутреннюю форму. Использование ею названных грамматических форм несет информацию о потенциальных возможностях системы русского языка на различных этапах его развития. Особенно ярко иллюстрируют сказанное ненормативные грамматические формы, объединенные категорией количества, – формы числа существительных и степени сравнения, именно у них, прежде всего, обнаруживаются особые функции и поэтическая семантика.

Материалы и методы. Анализу были подвергнуты 427 подобных форм числа и 93 формы степеней сравнения, выявленных методом сплошной выборки из самого полного на сегодня собрания сочинений М. Цветаевой в семи томах [Цветаева 1994–1995] и ее «Неизданных тетрадей» [НТ].

Обсуждение. Формы с наибольшей степенью окказиональности появляются на последнем этапе (это 30-е гг.) развития поэтического идиолекта М. Цветаевой, например, синтетическая форма мн. ч. от выражения *и так далее*.

Нет, надо писать стихи. Нельзя дать ни жизни, ни эмиграции, ни Вишнякам, ни «бриджам», ни всем и так далеем – этого торжества: заставить поэта обойтись без стихов, сделать из поэта прозаика, а из прозаика – покойника [Цветаева 1994–1995 VII: 466].

В контексте, как это часто бывает у Цветаевой, несколько форм мн. ч., не являющихся нормативными: потенциальные формы мн. ч. от собственного существительного, от существительного, называющего короткую игру, окказиональная форма мн. ч. от выражения *и так далее*. Синтаксические условия (ряд однородных членов, выраженных существительными во мн. ч.) способствуют появлению этой формы. А обилие форм мн. ч. в сочетании с обобщающим значением местоимения *весь* создает обобщенное значение всего контекста: Вишняки – это «вообще все издатели, руководствующиеся не истинной ценностью стихов, а вкусами публики»; бриджи – «всевозможные светские встречи, пустая трата времени»; все и так далее, продолжающие ряд, – «любые обстоятельства, отвлекающие поэта от написания стихов». Названные формы мн. ч. выполняют здесь экспрессивную функцию, а также способствуют экономии речевых средств. По наблюдению исследователей, окказиональное слово может заменять узуальное словосочетание или целую описательную конструкцию. Грамматические окказиональные формы также способствуют экономии речевых средств.

Окказиональные грамматические формы числа в идиостиле М. Цветаевой способствуют субстантивации тех частей речи, от которых они образуются. Это – проявление морфологического синкретизма, одной из характерных черт творчества М. Цветаевой.

Мы рассмотрели пример употребления ненормативной формы мн. ч. Также большой интерес представляют ненормативные формы степеней сравнения. Грамматики и справочники отмечают, что притяжательные местоимения способны приобретать качественные значения. Они, например, могут выражать не только принадлежность, но и свойство, характерную черту, примету лица или предмета. Но изменения в семантике указанных местоимений не влекут за собой изменения в их морфологическом поведении: развивая переносные качественные значения, притяжательные местоимения не приобретают одновременно с этим способности к образованию форм степеней сравнения. Формы степеней сравнения от этих местоимений остаются за пределами нормы.

В идиостиле М. Цветаевой наблюдается активное образование форм степеней сравнения от притяжательных и определительного местоимений: *всее, своее, своейшая*. Наиболее часто встречаемыми в ее текстах являются формы степеней сравнения от местоимения *мой*: *моее, самое моё, самые мои, моее всех*. Названные формы отражают такую важную черту творчества М. Цветаевой, как постоянное подчеркивание личностного начала ее и ее лирической героини, которая ни при каких обстоятельствах не может быть «одной из ста», она всегда одна.

1. *Чтобы все сказать: игра в Schwarze Peter была то же самое, что встреча с тайно и жарко любимым на людях: чем холоднее – тем горячее, чем дальше – тем ближе, чем чуждее – тем моее, чем нестерпимее – тем блаженнее...* [Там же, V: 41].

2. *Всё предшествовавшее лето 1902 г. я переписывала его (стихотворение Пушкина «К Морю»). – А. К.) из хрестоматии в самосшивную книжку. Зачем в книжку, раз есть в хрестоматии? Чтобы всегда носить с собой в кармане, чтобы с Морем гулять в Пачево и на пеньки, чтобы моее было, чтобы я сама написала* [Там же, V: 83].

3. *Мой друг – совершенно уже по-иному – без той радости – но может быть ещё глубже и моее – я Вас из сердца не вырвала и не вырву никогда* [Там же, VII: 622].

4. *Не хочу служить трамплином чужим идеям и громкоговорителем чужим страстям. Чужим? А есть ли для поэта – чужое?.. Тогда скажу: не хочу не вполне моего, не заведомо моего, не самого моего* [Там же, VII: 368].

5. *Посылаю Вам (в подарок) уцелевшую корректуру своей Поэмы Горы – самой моей любовной и одной из самых моих любимых и самых моих – моих вещей* [Там же, II: 527].

6. *...но закончу словом матери человека, которого я больше всех и моее всех, на свете, любила – ещё молодой тогда матери ныне 76-летнего князя Сергея Волконского (ему написан мой Ученик)...* [Там же, VII: 581].

В узусе притяжательное местоимение *мой* выражает принадлежность предмета первому лицу. Но в художественном тексте местоимения играют особую роль. Подробно об этом писал Ю.М. Лотман: «...Эта формально-грамматическая схема [«быть первым лицом», «быть вторым лицом», «быть третьим лицом»] ... приобретает особый смысл, лишь только текст становится поэтической моделью мира. Показательно, что чем выше моделирующая роль текста, тем значительнее конструктивная функция местоимений... Чем отчетливее текст направлен на изображение не «эпизода из жизни», а «сущности жизни», ... тем весомее в нем роль местоимений» [Лотман 1996: 90]. В текстах М. Цветаевой ненормативные формы степеней сравнения от местоимений выполняют двойную функцию: прежде всего, они акцентируют внимание на выделенном таким образом местоимении (а у Цветаевой, как можно заметить, в большинстве случаев особенным оказывается местоимение 1-го лица) и тем самым способствуют выражению «сущности жизни». Для М. Цветаевой концептуальной значимостью обладает местоимение первого лица и все относящееся к нему: творчество как выражение именно своего Я, только того, что является самым моим. Из приведенных примеров видно, что, будучи употребленным в форме сравнительной или превосходной степени, притяжательное местоимение, указывающее на принадлежность 1-му лицу, становится характеристикой не только предмета, принадлежащего героине, но и ее самой: ее исключительности, неповторимости, одиночества. В идиостиле М. Цветаевой признак принадлежности (*мой, свой*), развивая новые значения, оказывается «подвижным» и получает возможность проявляться в большей или мень-

шей степени. Характерно, что в третьем примере синонимом словоформы *моее* выступает форма *глубже*, поэтому *моее* значит, как сказала бы Цветаева, «свойственнее, внутреннее, сокровеннее, то, что скрыто глубоко в душе и является только моим, ревностно оберегаемым от посторонних глаз».

Цветаева остается верна себе: стандартное для всех обращение «мой друг» для нее актуализирует стертую постоянным использованием внутреннюю форму значения входящих в него слов: МОЙ ДРУГ. Происходит это именно благодаря ненормативной форме сравнительной степени. Это отрывок из письма М. Цветаевой к А.С. Штейгеру. Местоимения Я, МОЙ неоднократно повторяются в нем, причем почти всегда на них лежит особая смысловая нагрузка, например: «Друг, я Вас любила как лирический поэт и как мать. И ещё как Я: объяснить невозможно...» М. Цветаева постоянно ощущала и подчеркивала всячески свою особенность, непохожесть на других. Это же призваны подчеркнуть и ненормативные формы степеней сравнения от притяжательных местоимений 1-го лица: осознание своего Я как процесс, как цель, как условие жизни.

Так, значение форм сравнительной степени прилагательных и в одном ряду с ними притяжательного местоимения в первом контексте подчеркивает противопоставление Я – ВСЕ: с одной стороны, я, маленькая Марина, с другой – все они (Ася, Андрюша, Августа Ивановна). Наличие узуальных форм сравнительной степени усиливает разницу между их значением и значением словоформы *моее*. *Моее* обозначает не то, что признак (здесь – положительное отношение к Черному Петеру) у разных лиц выражен в разной степени, а то, что он присущ в большой степени только мне и никому больше. Таким образом, значение форм сравнительной степени (в антонимичной паре ненормативных форм *чуждее – моее*) в данном случае приближается к элитивному значению превосходной. Аналогичное значение-отношение у словоформы *моее* и во втором примере. Сравнительная степень означает не разную степень проявления признака у нескольких лиц, а очень сильное ощущение свойственности, глубинного родства у одного лица по отношению к определенному явлению («...чтобы я сама написала»: девочке кажется, что, переписывая стих, она сочиняет его сама – настолько он ей близок). При этом прилагательное *мой* приобретает также качественное значение «сокровенный, тайный».

Появление форм превосходной степени от местоимения *мой* также связано с развитием качественно-го значения в сочетании с актуализацией семантики первого лица, личностного начала поэта. Во всех трех примерах форма превосходной степени является самым сильным членом градационной структуры, выражая элитивное значение (предельной степени признака) в случаях 4; 5 и суперлятивное (качественное превосходство лица над той категорией, из которой оно выделяется) в случае 6. В первых названных контекстах ненормативная форма превосходной степени *самый мой* приобретает качественное значение «лучше всего отражающий мою сущность»; в последнем – *моее всех* – значение, уже созданное Цветаевой у формы сравнительной степени этого местоимения – «сокровенный, тайный».

Ненормативные формы степеней сравнения от местоимений в идиостиле М. Цветаевой выполняют несколько функций. Они акцентируют внимание на себе, благодаря чему в слове происходит одновременно развитие качественного значения, то есть семантическое, на базе формального, сближение с прилагательными и актуализация лексического значения самого местоимения. Частое использование ненормативных грамматических форм от притяжательного местоимения *мой*, как полагаем, связано с усилившимся в последние годы жизни поэта чувством одиночества, противопоставленности остальным, даже очень близким людям, а в связи с этим – со стремлением сохранить в неприкосновенности и ярче обозначить свое Я, несмотря на давление обстоятельств.

Еще ярче личностное начало поэта, всегда ощущаемое Цветаевой через понятие одиночества, проявляется при образовании следующей формы сравнительной степени:

*Уж если кораллы на шее –
И если в сердечной пустыне,
Нагрузка, так что же – страна?
Пустынной до краю очей,
Тишаю, дичаю, волчею,
Чего-нибудь жалко – так сына, –
Как мне все – равны, всем – равна.
Волчонка – ещё поволчей!* [Там же, II: 328].

Слова типа *побелее*, *помоднее* называются неизменяемыми. Они образуются с помощью префикса *по-* от форм сравнительной степени прилагательных и наречий. Такие слова имеют категориальные свойства и значение компаратива, но с общим значением смягченной уменьшенной степени проявления признака. Приведенное стихотворение написано в 1935 году, когда тема одиночества стала для М. Цветаевой наиболее волнующей. Центральным является здесь образ человека-волка. Представление о связи волка и человека – древнейшее в мифологиях многих народов. Из нескольких мифологических линий поэту оказывается близким сюжет о превращении человека в волка, выступающего в роли жертвы (изгоя, преследуемого). В этом случае обязательно присутствует понятие вины и наказания: волком становится человек, совершивший тягостное преступление. Мать чувствует себя виноватой в том, что, выбрав судьбу изгоя, она лишила родной страны сына. Она очень боится, что ему уготована та же участь, что и ей: быть везде чужим, а значит, одиноким (когда Я противопоставлено ВСЕМ). Образ волка – одиночки – изгоя становится настолько значимым, что поэт образует от этого существительного глагол (*волчень*) и компа-

ратив (*волчей*). В отношении формы *поволчей* можно было бы предположить, что это сравнительная степень притяжательного прилагательного *волчий* (что тоже являлось бы ненормативной формой). Но нам кажется, что можно предположить в данном тексте образование сравнительной степени от существительного *волк*, так как именно оно является центральным понятием стихотворения, несущим огромную смысловую нагрузку. В первой строфе перед нами градационный ряд: три глагола, каждый из которых обозначает нарастающую степень одиночества человека, чужого для всех: *тишаю, дичаю, волчею*. Причем два слова из трех являются окказиональными. В последнем – *волчею* – крайнее проявление возможного одиночества: сопоставление себя с волком. Но во второй строфе, на другом витке нарушения нормы, оказывается, что признак «быть волком» способен выражаться в разной степени (связь глагола и формы сравнительной степени по выражению динамичного, изменяющегося признака). Форма *поволчей* из-за своей ненормативности и сочетанию с наречием *ещё* получает значение не «смягченной уменьшенной», а очень большой степени проявления признака.

Таким образом, на грамматическом уровне выражается основная мысль стихотворения: страх матери, что ее судьба, накладываясь на собственную судьбу сына, делает его еще более чужим для всех, чем она, то есть несчастным и одиноким.

Заключение. Как видим, в творчестве М. Цветаевой грамматические элементы, являющиеся в языке формальными, приобретают семантический характер и получают особую смысловую нагрузку. Ненормативные грамматические формы становятся своеобразным вызовом всем, кому поэт себя противопоставляет, постоянно ощущая себя невероятно одиноким.

Библиография

Цветаева М. Собрание сочинений в 7 т. – М.: «Эллис Лак», 1994–1995. Римскими цифрами указывается том.

Зубова Л.В. Поэзия Марины Цветаевой. Лингвистический аспект. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 260 с.

Козакова А.А. Семантизация грамматических элементов в идиостиле М. Цветаевой // Грамматические категории и единицы: синтагматический аспект: материалы Седьмой Международной конференции, посвященной 100-летию А.М. Иорданского. – Владимир, 2007. – С. 140–142.

Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста// Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. – СПб.: Искусство – СПб, 1996. – С. 90.

Ревзина О.Г. Марина Цветаева // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Опыт описания идиостилей. – М., 1995. – С. 305–363.

Академическое межкультурное общение и роль риторической личности преподавателя

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 предлагаются новые термины: *академическое межкультурное общение и риторическая личность*. Даются их определения; рассматриваются специфические особенности академического межкультурного общения и риторической личности современного российского преподавателя вуза. Делаются определенные выводы о роли риторической личности преподавателя вуза в современном академическом межкультурном общении.

Ключевые слова: академическое межкультурное общение, риторическая личность, мультикультурная совместимость, менталитет, культура.

УДК 378.12:808.5

Academic intercultural communication and the rhetorical personality of a 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 new terminology: *academic intercultural communication and rhetorical personality*, gives their definition and discusses the specific features of academic intercultural communication and rhetorical personality of the modern Russian university teacher. The paper draws conclusions about the role of the rhetorical personality of a university teacher in contemporary academic intercultural communication.

Key words: academic intercultural communication, rhetorical personality, multicultural compatibility, mentality, culture.

UDC 378.12:808.5

Введение. Тема данной работы носит теоретико-методологический и прикладной характер. Цель автора – категориальная разработка с позиций лингвориторической и лингвокультурологической парадигм понятий *академическое межкультурное общение, риторическая личность, русская риторическая личность современного преподавателя вуза*.

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники, раскрывающие актуальные лингвориторические и лингвокультурологические подходы к изучению языковой личности, а также документальные тексты, тексты отзывов студентов разных лет и курсов обучения в Орловском государственном университете. Методы исследования – системный анализ, генерализация и категоризация понятий, моделирование.

Обсуждение. Предлагается транспонировать указанный выше теоретико-методологический и практический арсенал в область изучения специфических особенностей современного академического межкультурного общения, а также в сферу изучения видов и разновидностей языковой личности, прежде всего, риторической личности преподавателя вуза и ее роли в современном академическом общении.

Современное общество является мультикультурным. Поэтому в настоящее время необходимо исследовать вопросы взаимосвязи и взаимодействия лингвориторического и лингвокультурологического мышления в речевом поведении (речевом поступке) языковой личности. «Проблемы языка, культуры и личности следует ставить во главу угла, так как, практически, именно с культуры начинается духовное общение людей, понимание и сотрудничество народов, а общение культур актуализируется в общении личностей» [Воробьев 1966: 7]. Все люди разные, они не могут думать одинаково, но понимать друг друга и общаться друг с другом должны. Вследствие этого всем нам жизненно необходимо научиться воспринимать **мультикультурную совместимость** как само собой разумеющееся условие жизни в различных сферах общения. Само понятие **сферы общения** было введено М.М. Бахтиным и стало одним из ключевых в его лингвофилософской концепции, в которой высказывание (текст) понимается как духовное преломление действительности, качественно различное в разных сферах (бытовой, художественной, научной, образовательной). М.М. Бахтин гениально предугадал равенство партнеров в диалоге, умение ориентироваться на Другого, умение уважать и понимать его. Обращаем внимание на риторическое требование ориентировки на «Другого», но не на «чужого». Есть большая разница в этих понятиях: «Другой» воспринимается положительно, как «иной», а «Чужой» – с отрицательной оценкой,

как «враждебный». Умение «вступить в общение» (Аристотель), умение общаться с представителями разных культур особенно важно и актуально в наши дни. Любое общение – это, по сути своей, **межкультурное общение**, поскольку в нем участвуют, взаимодействуют, общаются люди, представляющие разные культуры и/или принадлежащие одной культуре, но различные по характеру, возрасту, образованию, интеллектуальному развитию и способностям, гендерным особенностям, ценностным установкам, личной и профессиональной культуре или субкультуре. Восприятие мира и особенности общения зависят также от языковой картины мира, менталитета и ментальности человека, ибо «в душе каждого человека хранится миниатюрный портрет его народа» (Г. Фрейтаг).

Межкультурное общение рассматривается нами как межличностное, субъект-субъектное, равноправное общение любых культурных типов, т.е. как представителей разных культур, так и представителей субкультур одной культуры. Мы рассматриваем **академическое межкультурное общение** как **разновидность межкультурного общения, общения в сфере высшего образования, в учебно-научной среде вуза** (в отличие от *педагогического общения* в школе). Академическое межкультурное общение – это своеобразный **диалог культур: культуры преподавателя и культуры каждого студента**. Цель академического межкультурного общения – достижение общности, «согласия действующих субъектов при сохранении неповторимой индивидуальности каждого» (В.И. Аннушкин). В процессе академического межкультурного общения или диалога преподаватель и его аудитория воспринимают друг друга вербально и невербально, поэтому все важно: как говорит преподаватель, как он выглядит, как общается с аудиторией. Идея диалога культур преподавателя и студента основана на приоритете общечеловеческих ценностей. Сегодня все зависит от системы ценностей, проявляющихся, прежде всего, в речевой деятельности. «Жить – значит ценностно устанавливаться» (М. Бахтин), т.е. занимать определенную ценностную позицию. Риторическое слово представляет собой «говорящее бытие» и неповторимое событие» [Бахтин 1979: 163]. Человек образовывается, становится личностью в процессе общения, диалога с другими людьми, в процессе постижения культурных ценностей. Все это необходимо учитывать преподавателю вуза при общении со студентами, тем более преподавателям русского языка как иностранного (читать далее – преподавателям РКИ). Академическое межкультурное общение зависит, с одной стороны, от экстралингвистических факторов – академических традиций страны, системы образования и менталитета народа, его культурных традиций и, с другой стороны, от особенностей национального речевого поведения народа, понимаемого как совокупность норм и традиций общения народа. В данной статье речь идет об особенностях современного академического межкультурного общения в российском вузе и о роли риторической личности преподавателя.

Специфические особенности и проблемы современного академического межкультурного общения проиллюстрируем наиболее ярко проявляющимися примерами в иностранной аудитории, изучающей русский язык в России. Для продуктивного общения с аудиторией, например, преподавателю РКИ необходимо, прежде всего, учитывать языковую картину мира и ориентироваться на менталитет и культуру иностранного студента. Поэтому первое правило взаимодействия со студентами-иностранцами – стать с ними добрыми друзьями. Для этого необходимо постоянно создавать в аудитории благоприятную атмосферу дружелюбного общения. Преподавателю РКИ надо общаться со студентами демократично, т.е. на равных, а не авторитарно (как это часто бывает в вузе), показывая своим речевым поведением, что он рад им, что они интересны как личности, как представители другой культуры.

Самая существенная проблема возникает при общении и говорении иностранцев на русском языке, поскольку они испытывают стресс, фобию общения в иноязычной среде, в ином лингвокультурном пространстве. Поэтому важно помочь иностранным студентам преодолеть испытываемый ими в самом начале обучения **культурный шок**, чтобы они не боялись говорить на русском языке и не боялись преподавателя, который, в свою очередь, осознавая свою ответственность, личностноформирующую и культурно-созидательную роль, стал бы для них другом и помощником. Вследствие этого преподавателю РКИ целесообразно помочь студентам адаптироваться к русской языковой среде, обеспечить им на учебном занятии психологическую поддержку, попросив их группу улыбками, аплодисментами, похвалой помочь говорящим победить волнение и смущение.

Докажем это на примере обучения русскому языку индийских студентов. Отметим, что **индийские студенты** очень эмоциональны, жизнерадостны, веселы, обладают чувством юмора, открыты и дружны. Группа с удовольствием поддерживает говорящего, молодые люди хорошо работают в команде и помогают друг другу. На учебных занятиях происходит взаимодействие, диалог культур преподавателя и обучаемых, гармонизирующий диалог, когда «душа с душой говорит». Для плодотворного общения с индийскими студентами преподавателю необходимо знать их менталитет и культуру. Индийские студенты – очень приятные и доброжелательные люди. Доброта, взаимопомощь – главные линии их личного поведения. Сдержанность в чувствах, манерах, разговоре, а также удивительная естественность очень характерны для индийцев. С Индией сегодня работает весь мир, поэтому индийский менталитет надо учиться понимать и преподавателям.

По нашим наблюдениям, индийские студенты очень переживают, если в группе кто-то отстает, и стремятся ему помочь. В результате активной помощи и собственных усилий отстающий лучше учится. Многих индийских студентов отличает стремление стать первыми, лучшими в группе; отмечается негласное соревнование между ними и дружная поддержка успешного ответа, публичного выступления.

Кстати, они любят говорить публично перед аудиторией. Так, студенты подфака легко адаптируются и с удовольствием разыгрывают учебные диалоги, принимают активное участие в инсценировании русских сказок («Репка», «Маша и три медведя» и др.).

Очевидно, что жанр русского академического красноречия, характерный для конца XIX – начала XX века, сменяется в настоящее время новым жанром академического межкультурного общения, в котором ведущую роль играет риторическая личность преподавателя вуза. Риторическая личность – это видовое понятие языковой личности. **Риторическая личность – это языковая личность, риторически образованная, обладающая риторической культурой и межкультурной компетентностью, эффективно воздействующая и взаимодействующая своим словом, нравом, образом.** Поэтому нельзя отделять образ человека от содержания и исполнения его речи [Колесникова 1998; Колесникова 2007; Колесникова 2013].

Преподавателю вуза важно уметь транслировать свое уважение и дружелюбие к иностранным студентам, поскольку, с одной стороны, они наши гости, а с другой, не следует забывать о том, что преподаватель выполняет особую миссию – он является представителем, проводником и транслятором русской культуры, а «...на Руси всегда в чести были души утонченные, возвышенные, интеллигентные...» (И. Ильин). Все студенты, в том числе и иностранные, ценят в современном преподавателе, прежде всего, человека и такие нравственные качества личности преподавателя, как доброту, понимание, обаяние, дружелюбие, интеллигентность. Во время академического межкультурного общения со студентами преподавателю вуза необходимо использовать приемы интимизации речи, юмора, похвалы: надо уметь пошутить, сделать аудитории заслуженные комплименты, не упустить возможность похвалить студентов, развивая их уверенность в себе, побуждая их к творческой работе, к самосовершенствованию: «*Какие вы все молодцы!*», «*Вы правильно поняли!*», «*Очень хорошо!*», «*Как приятно с вами работать!*». В ответ преподаватель часто может слышать слова искренней благодарности и признательности: «*Спасибо большое!*»; «*Очень интересно!*», «*Не хочется уходить с занятия!*», а также: «*Мы Вас любим!*», «*Мы любим русский язык!*», «*Мы любим Россию!*» и пр. Подобные диалоги обеспечивают студенту проживаемое ощущение успешности обучения, позволяют создавать приятную, духовную, творческую атмосферу дружелюбного общения, взаимодействия и взаимопонимания, что и формирует личность современного студента в процессе академического межкультурного общения. Таким образом, преподаватель вуза, обладающий лингвориторическими и лингвокультурологическими знаниями, умениями и навыками, способен сегодня не только дать образование представителю своего и другого государства, но и сформировать человека, дружественного России.

Заключение. Следовательно, мы доказали, что: 1) актуальны и необходимы новые термины – академическое межкультурное общение и риторическая личность; 2) необходимо диалогическое общение с ориентацией на «Другого»; 3) необходим учет собеседника (его культуры, языковой картины мира и менталитета); 4) совершенствование речи в процессе академического межкультурного общения ведет к совершенствованию личности; 5) жанр русского академического красноречия, характерный для конца XIX и начала XX века, сменяется в настоящее время новым жанром академического межкультурного общения; 6) риторическая личность преподавателя вуза творит, создает и воспитывает свою аудиторию, используя демократический стиль общения, риторическую культуру, лингвокультурологическую компетенцию и компетентность, формируя друга России, что очень важно в современных условиях; 7) риторическая личность современного российского преподавателя вуза, выполняя особую миссию представителя русской культуры, русской интеллигенции; транслируя лучшие образцы русского речевого поведения, являясь одновременно проводником и медиатором (посредником) между своей родной и иной культурой, играет в современном академическом межкультурном общении главную, личностноформирующую, судьбоносную и культурно-созидательную роль, роль творца своей аудитории.

Библиография

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
- Воробьев В.В. Теоретические и прикладные аспекты лингвокультурологии: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1996. – 395 с.
- Колесникова Л.Н. Обаяние личности как категория риторики. – Орел, 1998.
- Колесникова Л.Н. Риторическая личность преподавателя-филолога в контексте профессиональной культуры: монография в 3 т. – Орел: ОГУ, 2007.
- Колесникова Л.Н. Риторическая культура личности современного российского преподавателя вуза. – Орел, 2013.
- Колесникова Л.Н. Лингвокультурология. Языковая личность в аспекте диалога культур. 2-е изд., испр. и доп., с грифом УМО. – Орел, 2013.

**О возможном аспекте развития сильной языковой личности в эпоху Рунета
через диалог с текстами гражданской лирики**

Лассан Элеонора Руфимовна

Вильнюсский университет, г. Вильнюс, Литва
хабилитированный доктор гуманитарных наук, профессор,
профессор кафедры русской филологии
E-mail: eleonora.lassan@flf.vu.lt

Аннотация. В статье рассматривается такая черта сильной языковой личности, как умение «беседовать с текстом». Современная ситуация характеризуется разрывом в фонде знаний предшествующего поколения и «племени младого, незнакомого». Автор рассматривает стихотворения, которые, на его взгляд, могут быть отнесены к гражданской лирике – именно они чаще других строятся на литературных реминисценциях. Непонимание этих реминисценций, незнание источника происхождения ведут и к недостаточному пониманию самого текста. Автор предлагает приемы, ставшие возможными в эпоху Интернета, которые позволяют выделить интертекстуальные элементы.

Ключевые слова: сильная языковая личность, Рунет, тексты гражданской лирики, реминисценции, интертекстуальность.

УДК 82-1:81'272

**On an aspect of developing a powerful linguistic personality in the Russian Internet epoch via dialogue
with civic lyrics**

Eleonora R. Lassar

Vilnius University, Lithuania
LT-01513 Vilnius, Universiteto Str., 5
Dr. Habil., Professor
E-mail: eleonora.lassan@flf.vu.lt

Abstract. The article discusses a powerful linguistic personality's feature named "dialogue with the text". The present-day situation is characterized by a knowledge gap between the previous and coming generations. The author analyses the verses which from her point of view can be treated as civic lyrics since they rest on literary reminiscences. Their misunderstanding, ignorance about their sources result in the lack of comprehension of the text proper. The author suggests devices emerging in the Internet epoch and revealing intertextual elements.

Key words: powerful linguistic personality, Runet (Russian Internet), texts of civic lyrics, reminiscences, intertextuality.

UDC 82-1:81'272

Введение. Принято говорить о кризисе образовательного потенциала общества: студенты престижных вузов не знают ответа на простые вопросы из школьной программы – так, студентка Национального исследовательского ядерного университета МИФИ не смогла ответить на вопрос об авторстве «Войны и мира» [Опрос. Электронный ресурс]. Автор этой статьи сам недавно принял участие в незатейливом интернет-тесте «Хорошо ли вы знаете литературу?» и, затруднившись ответить на вопрос о названии произведения Карлоса Руиса Сафона в числе очень простых вопросов, тем не менее, получил итоговое резюме: «Вы очень начитанный человек, немногие отвечают правильно». Безусловно, сформулированная А.А. Ворожбитовой в качестве образовательного стратегического приоритета задача «воспитания сильной языковой личности демократического типа» [Ворожбитова 2013: 7], может вызвать только одобрение. Очевидно, автор понимает под языковой личностью демократического типа *homo loquens*, способного к диалогу, к такому общению, когда каждый устанавливает живое взаимоотношение с Другим (М. Бубер), т.е. слышит другого, и в ходе общения коммуниканты создают новое общее знание или общее чувство.

Материалы и методы. Материалом описания стали стихотворения, известные автору по его личному «читательскому опыту», и некоторые сайты медийных персон, известных своими политическими пародиями (впрочем, они в большей мере использовались для проверки авторской гипотезы: Стихи в исполнении М. Ефремова. Электронный ресурс). Метод анализа лирики, носящей, по мнению автора, гра-

жданский характер, заключался в отыскании интертекстуальных элементов стихотворения через смысловые фрагменты, кажущиеся неорганическими вставками в текст.

Обсуждение. Способность к полноценному диалогу рождает в теории языковой личности (ЯЛ) понятие «сильная и слабая ЯЛ» [Инфантова 2000, Ворожбитова 2013, Кадилина 2011. Электронный ресурс]. В основу разграничения типов ЯЛ ложится умение вести диалог – к умению играть в разные языковые игры и соблюдать принципы кооперации в общении прибавляется риторическая составляющая: «Такая личность нацелена на эффективное общение в любой ситуации, умеет предпринимать усилия по отслеживанию ее функционирования и воздействия на собеседника, осуществлять обратную связь с ним, корректировку в случае недостижения цели коммуникации» [Кадилина 2011. Электронный ресурс]. Автор приведенной цитаты полагает, что слабая языковая личность может обладать даже элитарной речью, если эта речь не имеет достаточной адресованности. Вместе с тем, согласно О.А. Кадилиной, для слабой языковой личности характерно «незнание норм различных стилей и жанров, форм речевого этикета, бедность речи, однообразие лексического состава» и т.д. Однако трудно представить говорящего с элитарной речью, не обладающего богатым репертуаром лексических средств или не знающего формул этикета. Видимо, «сильная (элитарная) языковая личность» – именно такой синоним используется для описания типов ЯЛ в ряде работ – понятие неоднозначное, и ей приписываются, в частности, другими исследователями такие качества, как «производство и **понимание** (выделено нами. – Э. Л.), готовность производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [Богин 1986: 14]. На последнем – умении принимать произведения речи – мне бы хотелось остановиться подробнее.

Когда мы говорим о диалоге, мы, прежде всего, имеем в виду межличностное общение, упуская из виду другие виды диалога, в частности общение читателя с текстом. «Проявляя интеллектуальные свойства, высокоорганизованный текст перестает быть лишь посредником в акте коммуникации. Он становится равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности. И для автора (адресанта), и для читателя (адресата) он может выступать как самостоятельное интеллектуальное образование, играющее активную и независимую роль в диалоге. В этом отношении древняя метафора «беседовать с книгой» оказывается исполненной глубокого смысла» [Лотман 1992: 130]. Лотман говорит и об общении читателя с самим собой – в таком общении текст выступает медиатором, он, актуализируя отдельные стороны личности адресата, осуществляет перестройку самой этой личности.

И вот здесь возникает весьма актуальный для нашего времени вопрос: в какой степени человек, не знающий автора «Войны и мира», способен понять небытовой текст, особенно если он содержит интертекстуальные отсылки, углубляющие и понимание текста, и понимание личности автора? Мы живем в эпоху когнитивной революции – некогда «принудительно усвоенный» старшим поколением школьный фонд знаний не существует в когнитивном пространстве нынешнего молодого поколения. Очевидно, такое явление имело место и ранее, когда весь слой библейской культуры был изъят из когнитивных структур советского человека. И вместе с тем, можно говорить о практически трагической потере: уходе из ментальных структур нового поколения мыслительного инструмента, основанного на знании прошлого и интерпретации настоящего через его призму. В силу этого возникает непонимание даже современного текста, основанного на реминисценциях и аллюзиях – в особенности, как мне представляется, это касается гражданской лирики, где оценка современности часто производится через обращение к культуре прошлого. И дело не только в постмодернистском характере мышления второй половины XX века, хотя, возможно, весь постмодернизм с его цитацией, продиктован ностальгией по утраченному золотому веку культуры. Так, С. Бойм полагает ностальгию феноменом мировой культуры, пронизывающим многие современные науки. «Немецкий поэт Новалис писал, что поэзия и философия основаны на ностальгии, но не по детству отдельного человека, а по детству человечества» [Бойм 2013. Электронный ресурс]. Горькая ирония или размышления о неслучившемся добре рождаются при сравнении двух возможных миров: мира возможного идеала и мира проживаемой реальности. И только «сильная языковая личность» может воспринять текст с такой установкой – текст, в котором интертекстуальные элементы раскрывают его «второй» смысл и очень часто – позицию автора по отношению к современности, с неочевидностью явленную в тексте. Придя к мысли, что гражданская лирика (особенно современная) весьма часто строится на литературных реминисценциях, автор обратился к текстам, кажущимся ему проявлением гражданского начала, реализующегося, однако, не в открытой публицистичности и гражданском пафосе и в силу этого скрытого от беглого читательского взора.

Плотскою жаждою томим

Мечтаешь о любви и славе

Грааль взыскует пилигрим

А просыпается в канаве

Фонарь аптека старый дом

Труд Мы за дело мира

*Пруды еще покрыты льдом
У здания ОВИРа*

*Поэтом можешь ты не быть
По крайней мере не обязан
Сойти бульварами бродить*

Да предвкушать весны проказы (В. Милитарев)

Предположение подтвердилось: как видим, «духовная жажда» Пушкина стала «плотской жаждой», что в целом характеризует время. Блоковские «фонарь» и «аптека» встраиваются один ряд с печально известным ОВИРОМ (ОВИР – служба выдачи виз и регистрации иностранцев; хорошо известна всем, кто хотел покинуть Советский Союз. Существует множество анекдотов, преимущественно еврейских, об ОВИРЕ: «Плакат в ОВИРЕ: «Еврейская жена – не роскошь, а средство передвижения»); социалистические лозунги воссоздают дух эпохи, в котором хрестоматийными являлись строки Некрасова о поэте и гражданине и гораздо менее известными были строки Б. Пастернака «Февраль, достать чернил и плакать», отсылка к которым явно ощущается и по ритмике, и по тематике («пока грохочущая слякоть весною черною горит»).

Попробуем показать роль интертекстуальных отсылок и способ их обнаружения в лирике, которую, на наш взгляд, можно отнести к гражданской или философской поэзии (сюда же мы относим и политические пародии). Начнем с известного стихотворения И. Северянина «Классические розы».

*Как хороши, как свежи были розы
В моем саду! Как взор прельщали мой!
Как я молил весенние морозы
Не трогать их холодной рукой!
Мятлев, 1843 г.*

*В те времена, когда роились грезы
В сердцах людей, прозрачны и ясны,
Как хороши, как свежи были розы
Моей любви, и славы, и весны!*

*Прошли лета, и всюду льются слезы...
Нет ни страны, ни тех, кто жил в стране...
Как хороши, как свежи ныне розы
Воспоминаний о минувшем дне!*

*Но дни идут – уже стихают грозы.
Вернуться в дом Россия ищет троп...
Как хороши, как свежи будут розы,
Моей страной мне брошенные в гроб!*

И. Северянин взял в качестве эпиграфа стихотворение Мятлева, о котором И.С. Тургенев когда-то написал: «Где-то, когда-то, давно-давно тому назад, я прочел одно стихотворение. Оно скоро позабылось мною... но первый стих остался у меня в памяти:

Как хороши, как свежи были розы».

«Слабая» языковая личность, видя эпиграф, может воспринять стихотворение как заимствованную строку, давшую стимул для создания стихотворения Северянина. «Сильная» языковая личность, даже не зная первоисточника, узнает в Северянине и текст Тургенева, для которого эти «свежие розы» были памятью минувших добрых лет, воспоминаниями человека, сидящего у угасающей свечи: «Я зябну... и все они умерли... умерли...» Трагическое по своей тональности стихотворение Тургенева бросает свой ответ и на стихотворение И. Северянина. Ну а если бы эпиграфа не было? Существуют ли маркеры реминисценций (интертекстуальных отсылок), позволяющие через обращение к ним углубить понимание текста? В этом случае, думается, маркер очевиден: троекратность повторения строки со всей парадигмой глагольных времен наводит на мысль, что строка не является просто чистым авторским повтором – ни анафорой, ни эпифорой такой прием не является. Ирония последних двух строк – эпитеты «хороши» и «свежи» избыточны для характеристики цветов в гробу – социальный контекст строки также побуждает думать о цитации чужого текста, использованного для выражения определенной политической позиции.

Таким образом, приемом, позволяющим выделить интертекстуальный элемент, является понимание того, что повторяющаяся строка с ее грамматической модификацией и некоторая смысловая избыточность (излишество эпитетов), создающая иронический контекст, могут быть не авторским словом, а «эхом» другого текста, поиск которого облегчается сегодня благодаря интернет-технологиям.

Разберем менее очевидный пример:

*А в России метели и сон
и задача на век, а не на' день.*

*Был ли мальчик? – вопрос не решен,
Нос потерянный так и не найден* (А. Межиров).

Из преподавательской практики знаю, что сегодняшние русисты-филологи испытывают недоумение от поставленного в тексте вопроса. Отсутствие знаний о книге М. Горького «Жизнь Клима Самгина» ставит их в тупик: «Причем здесь мальчик?» Именно **странность появления в тексте той или иной строки** должна наводить на мысль о «чужом слове», введенном в текст. Поиск такой строки в Рунете поможет узнать ситуацию, в которой появился этот вопрос. Вместе с тем, введение некогда сказанных другим автором слов в поэтический текст, видимо, есть знак авторского выражения своей общественной позиции (мысль об исторической памяти, точнее, об ее отсутствии). В данном случае можно говорить об отсутствии в когнитивном пространстве носителей культуры фактов, преданных забвению в современных для него источниках информации. Вспоминается «Шапка Клементиса» – в одноименной статье Ж. Ж. Куртин разбирает эпизод из книги «О смехе и забвении» Милана Кундеры: в 1948 году лидер чешских коммунистов Климент Готвальд с непокрытой головой (идет снег) произносит с балкона речь перед многочисленной толпой слушателей. Рядом стоит его соратник Клементис, который в порыве участия снимает свою шапку и покрывает голову Готвальда. Эта фотография обходит все газеты. Спустя четыре года Клементис был обвинен в измене и повешен. С фотографий он исчез, но шапка так и осталась на голове Готвальда. Вот что пишет Куртин: «Необходимо иметь в виду, что, хотя процесс уничтожения Клементиса, утеря референции, вытеснение, вычеркивание из исторической памяти, оставляющей узкий пробел как след своего исчезновения, происходит в материальной, неязыковой сфере фотографического документа, на самом деле этот процесс осуществляется, прежде всего, в порядке дискурса. Речь идет о порядке дискурса «государственных языков», процеживающих воспоминания об исторических событиях и наполняющих коллективную память определенными высказываниями, которым они обеспечивают повторяемость, при том, что другие высказывания обрекаются ими на уничтожение или забвение» [Courtine 1981: 13].

Память нового поколения, как и память предыдущих, вбирает в себя только то, что транслируется отфильтрованными дискурсами, поэтому не стоит удивляться незнанию отдельных строк, являющихся классикой дискурсов предшествующей эпохи. Но есть возможность «подать сигнал» к расшифровке непонятого текста на родном языке: осознать его как чужое слово предшествующей эпохи. И тогда на картине времени обозначится «забытая шапка».

Мне представляется, что отсылка к интертекстуальным элементам является сегодня практически основным инструментом высказывания общественной позиции в политической лирике, которая в силу этого приобретает иногда явный, иногда завуалированный оппозиционный характер.

Мы привели несколько случаев использования чужого слова в стихотворениях, которые обозначили как философско-политические:

1) стихотворение Виктора Милитарева, построенное на использовании отдельных слов, характерных для определенного общественного периода, и деформации классических текстов;

2) иронически горькое стихотворение Игоря Северянина с использованием строки из стихотворения Мятлева, ставшего в некоторой степени хрестоматийной благодаря, как уже говорилось, стихотворению в прозе Тургенева. Оно написано практически по мотивам тургеневского текста – сладостные воспоминания и горестное настоящее/будущее. Интересно, что в диссертации, посвященной политической лирике И. Северянина, это стихотворение рассматривается как признание в любви утраченной России и как надежда на ее «возвращение в дом»: «Игорь Северянин хочет рая не только для людей, но и для страны, которую он бесконечно любит. В 1925 году в стихотворении «Классические розы» Северянин пишет: «вернуться в дом Россия ищет троп» [Паутова 2006. Электронный ресурс]. Осмелюсь высказать мысль о том, что высеченные на могиле Северянина строки о розах, брошенных «его страной» в гроб, есть выражение политической позиции по отношению к происходящему в России («Прошли лета, и всюду льются слезы...»), высказанные с интонацией горькой иронии;

3) стихотворение А. Межирова, которое трудно отнести к политической лирике, но которое, тем не менее, являет собой философское размышление о современной ему России. Если в предыдущем случае имела место прямая отсылка к первоисточнику, то здесь в текст включен вопрос, смысл которого неясен «слабой» языковой личности, но именно в нем заключен основной смысл строфы. Эта странность, нестандартность («Был ли мальчик?») вопроса должна наводить на мысль о его интертекстуальном характере, а поиск источника может и должен расширить когнитивное пространство языковой личности, ее прагматикон.

Как видим, во всех приведенных случаях имело место включение интертекстуального элемента в стихотворение для выражения общественной позиции автора. В заключение мы приведем еще одно стихотворение (отрывок из него), совершенно далекое, даже не на первый взгляд (взгляд «слабой» языковой личности), от лирики, окрашенной гражданскими интонациями.

*В России расстаются навсегда.
В России друг от друга города*

*столь далеки,
что вздрагиваю я, шепнув «прощай».
Рукой своей касаюсь невзначай
её руки.*

Длиною в жизнь любая из дорог.

Скажите, что такое русский бог?

*«Конечно, я
приеду». Не приеду никогда.*

В России расстаются навсегда (Б. Рыжий).

Это пронзительное стихотворение Бориса Рыжего, конечно, о любви. Но в этом тексте совершенно неожиданным, непонятым кажется вопрос о «русском боге». Если «загрузить» этот вопрос в Интернет, то мы обязательно найдем отсылку к «диссидентскому» стихотворению Петра Вяземского «Русский Бог», написанному им, «измученным и сердитым», по дороге из Пензы [Архив 1921: 65–66]:

*Нужно ль вам истолкованье,
что такое русский бог?
Вот его вам начертанье,
Сколько я заметить мог.
Бог метелей, бог ухабов,
Бог мучительных дорог,
Станций – тараканьих штабов,
Вот он, вот он русский бог (1828).*

Это только отрывок из стихотворения П. Вяземского – желающие познакомиться с ним ближе поймут тот мировоззренческий ответ, который накладывается на лирическое стихотворение введением отсылки к Петру Вяземскому.

Заключение. Подведем некоторые итоги: 1) «сильная» языковая личность познается не только через умение вести адекватный интерперсональный диалог, но и через диалог с текстом, через понимание включенных в него интертекстуальных отсылок; 2) гражданская лирика весьма часто строится на включении в текст «чужого слова» как опоры на культуру прошлого, по ценностям которой неизбежно возникает ностальгия (феномен мировой культуры). Без опознания таких интертекстуальных элементов читателем смысл стихотворения остается для него недостаточно ясным или неясным вообще; 3) маркером наличия в тексте интертекстуальных отсылок могут служить фрагменты текста, включение которых кажется читателю немотивированным или избыточным. Обучение опознанию таких отсылок может стать инструментом развития языковой личности на ее пути к идеальному образцу, возможно, недостижимому, но столь необходимому в качестве ориентира.

Библиография

- Архив братьев Тургеневых // Т. 1. Вып. 6. – СПб.: Отделение русского языка и словесности, 1921.
- Богин Г. И. Типология понимания текста. – Калинин: Изд-во КГУ, 1986. – 85 с.
- Бойм С. Будущее ностальгии // Неприкосновенный запас. – 2013. – № 3 (89).
- Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система (принципы проектирования и опыт реализации): монография. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 312 с.
- Инфантова Г.Г. Сильная языковая личность: ее постоянные и переменные признаки // Речь. Речевая деятельность. Текст: межвузовский сборник научных трудов. – Таганрог, 2000. – С. 63–69.
- Кадилина О.А. Сильная/слабая языковая личность: коммуникативно-прагматические характеристики (на материале текстов Д. Карнеги): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/silnaya-slabaya-yazykovaya-lichnost-kommunikativno-pragmaticheskie-harakteristiki#ixzz4mRMYC6jZ>
- Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Ю.М. Лотман. Избранные статьи. Т. 1. – Таллин, 1992. – С. 129–132.
- Опрос [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pandda.me/>
- Паутова О. А. Творчество Игоря Северянина: аксиологический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/tvorchestvo-igorya-severyanina-aksiologicheskij-aspekt#ixzz4m3np3A4v>
- Стихи в исполнении М. Ефремова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: my.mail.ru/mail/kuzenspb/video/1453.
- Тынянов Ю.Н. О пародии // Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. – М., 1977. – С. 284–309.
- Jean-Jacques Courtine. La toque de Clementis // Le Discours psychanalytique, janvier 1981. – № 9. – P. 12–14.

Психическое содержание языковой личности

Малевинский Сергей Октябревич

Кубанский государственный университет, Россия
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149
доктор филологических наук, доцент
E-mail: malevina9@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме разграничения основных компонентов, образующих структуру языковой личности. Автор выделяет и описывает различные психические свойства и мемориальные образования, необходимые для осуществления речевой деятельности, такие как речевые способности, речевые склонности, элементы лингвосознания.

Ключевые слова: языковая личность, речевые способности, речевые склонности, лингвосознание.

УДК 81'23:808

Psychic contents of a linguistic personality

Sergey O. Malevinsky

Kuban State University, Russia
350040 Krasnodar, Stavropolskaya Str., 149
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: malevina9@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of distinguishing the main components forming the structure of linguistic personality. The author distinguishes and describes different psychic qualities and memory formations, necessary for communication, such as speech abilities, speech inclinations, elements of linguistic consciousness.

Key words: linguistic personality, speech abilities, speech inclinations, linguistic consciousness.

UDC 81'23:808

Введение. Выбор темы данной работы предопределяется тем исключительным значением, которое придается понятию и теории языковой личности в современном языкознании. Главной целью автора было выделение и описание тех свойственных человеку психических качеств и мемориальных образований, которые напрямую связаны с его речевой деятельностью – делают возможной, непосредственно направляют и регулируют эту форму человеческой деятельности.

Материалы и методы. Материалом для работы послужили научные источники, описывающие как общую психическую структуру человеческой личности, так и психические константы, имеющие прямое и непосредственное отношение к речевой деятельности. В качестве методов исследования могут быть упомянуты системный анализ, категоризация понятий, виртуальное моделирование.

Обсуждение. Независимо от того, как понятие языка трактовалось в истории лингвистики, практически всеми языковедами признавалось, что носителем языка является человек. Однако при этом многими языковедами осознавалось, что для характеристики человека как существа мыслящего и общающегося с помощью языка, использования одного только этого понятия явно недостаточно: здесь нужен учет еще каких-то дополнительных психических феноменов, которые не только обуславливают возможность речемыслительной деятельности людей, но и направляют ее в то или иное конкретное русло, создают неповторимое своеобразие каждого индивидуально-авторского речевого стиля.

В определенный момент понимание того, что психические факторы, воздействующие на речепроизводство, не исчерпываются одним лишь знанием языка, привело к появлению понятия *языковая способность*. Честь введения данного понятия принадлежит, по-видимому, В. фон Гумбольдту, утверждавшему в свое время, что усвоение языка человеком есть не простая закладка слов в его память, а рост языковой способности, происходящий с течением времени и достигаемый упражнением.

В отечественной науке концепция языковой способности разрабатывалась А.А. Леонтьевым и его последователями. Эта концепция выступала как особое направление и составная часть психолингвистики, а сама языковая способность рассматривалась как «многоуровневая иерархически организованная функциональная система, формирующаяся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития» [Шахнарович 1990: 617].

А.А. Леонтьев определял языковую способность как специфический психофизиологический механизм, обеспечивающий саму возможность речевой деятельности. Причем механизм этот рассматривался как безусловная объективно существующая реальность, в отличие от языка, который совершенно справедливо трактовался всего лишь как «виртуальная», т.е. воображаемая, система. Механизм языковой способности, по утверждению А.А. Леонтьева, «никак не сводим к простой «реализации» абстрактной системы языка» и «отнюдь не тождествен этой абстрактной системе». По образному выражению учено-

го, «нельзя представить себе этот механизм как своего рода грамматику, перенесенную в мозг» [Леонтьев 1970: 314–316].

В целом языковая способность была представлена в работах А.А. Леонтьева и его учеников как многокомпонентная организация, включающая в себя ряд более конкретных психофизиологических механизмов. Сам А.А. Леонтьев выделял в составе языковой способности такие компоненты, как:

- 1) механизм мотивации и вероятностного прогнозирования речевого действия;
- 2) механизм программирования, создающий содержательный «костяк» будущего высказывания;
- 3) группа механизмов, связанных с переходом от общей смысловой программы высказывания к его грамматическому структурированию;
- 4) механизмы, обеспечивающие поиск нужных слов по их семантическим и стилистическим признакам;
- 5) механизмы моторного программирования речи;
- 6) механизмы перехода от моторной программы к ее «заполнению» конкретными звуками;
- 7) механизмы, обеспечивающие реальное осуществление звучания речи [Там же: 323].

Некоторые последователи А.А. Леонтьева пытались связывать компоненты языковой способности с различными уровнями языковой системы и даже с ее отдельными элементами. Однако в любом случае языковая способность мыслилась как инстанция психофизиологического свойства, как совокупность психофизиологических механизмов, применяемых в процессах речепроизводства в качестве каких-то особых «технических» средств. Предполагалось, что все эти механизмы имеются у любого нормального (здорового) человека, и было ясно, что одно только обладание ими не предопределяет индивидуального своеобразия речи различных людей, принадлежащих к одному и тому же речевому коллективу. Для объяснения специфических особенностей речевого «лица» каждого отдельно взятого человеческого индивида понятийный аппарат психофизиологии был явно непригоден, здесь нужно было привлекать понятия, термины и логические подходы, наработанные в психологии личности. И именно по этой причине в лингвистике появилось и стало теоретически востребованным понятие *языковая личность*.

Данное понятие было введено в научный обиход в 20-х годах прошлого века немецким языковедом Карлом Фосслером. Из отечественных языковедов того времени им пользовались Г.Г. Шпет и В.В. Виноградов. Всеми этими учеными под языковой личностью подразумевался человек как носитель той или иной языковой системы и, возможно, даже нескольких языковых систем. После нескольких десятилетий почти полного забвения термин *языковая личность* возродился и обрел второе дыхание в 80-е годы благодаря научным разработкам Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова.

Ю.Н. Караулов определил содержание языковой личности как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [Караулов 1989: 3]. В свете этого определения в качестве языковой личности может рассматриваться «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка» [Караулов 1997: 671]. Как явствует из приведенных нами формулировок, в основу характеристики человека как языковой личности закладывается не факт его владения каким-либо языком, а особенности производимых им текстов как продуктов осуществляемой им речевой деятельности. Но если это так, то почему же тогда интересующий нас психический феномен получил наименование языковой, а не речевой или хотя бы коммуникативной личности? Думается, последнее было бы гораздо логичнее: человеческий индивид как субъект, продуцирующий речь и создающий те или иные тексты, должен характеризоваться именно как речевая или коммуникативная личность.

Однако, как бы ни была важна проблема обозначения той психической инстанции, которая направляет и контролирует осуществление речевой деятельности, основная сложность в осмыслении и описании этой инстанции заключается все же не в ее наименовании, а в выявлении набора тех входящих в нее структурных компонентов, которые могли бы быть обозначены как психические составляющие речевой личности. Именно по данному вопросу наблюдаются наибольшие расхождения в теоретических построениях ученых, работающих в интересующей нас области. И объясняется это во многом общей неопределенностью понятия личности в современной психологии.

В связи с этим нелишним будет отметить, что в западноевропейской и американской психологии термина, соответствующего понятию личности, которое используется в России, не существует вообще. Западные психологи, рассматривая устойчивые характеристики человеческой психики, пишут не о личности, а о персоне, подразумевая под этим словом человека как носителя всех присущих ему психических образований и психических свойств. И научное направление, занимающееся данной проблематикой, называется на Западе не психологией личности, а психологической персонологией. По-видимому, и языковедам, говоря о содержании речевой личности, нужно иметь в виду все присущие человеческой персоне психические константы, непосредственно связанные с осуществлением речевой деятельности. Думается, что набор этих специфических, «заточенных» именно на речь констант должен будет как-то коррелировать со всеми остальными более или менее устойчивыми психическими характеристиками человека.

К сожалению, наука еще не выработала какой-то единой и универсальной системы категорий, позволившей бы осуществить интегрированное и всеобъемлющее описание содержания и структуры челове-

ческой личности как психической персоны. Даже общий круг явлений, подлежащих рассмотрению в качестве объектов психологического исследования, еще не определен окончательно. И тем не менее, некоторые теоретические наработки, имеющиеся в распоряжении современной персонологии, с успехом могли бы быть использованы и при описании речевой личности.

Поскольку данная психическая структура обладает свойством относительной устойчивости во времени, к ней могут относиться только те проявления человеческой психики, которым может быть приписан статус стабильных психических констант. В числе последних различаются: 1) мнемонические образования, составляющие содержание различных форм и видов памяти человека, и 2) психические свойства, представляющие собой присущие людям внутренние предрасположенности к тем или иным формам психической активности.

Среди разнородных образований, относящихся к содержанию памяти, особую сферу образуют те мнемонические феномены, которые выступают как составные элементы, формирующие структуру человеческого сознания. К их числу могут относиться самые разные по степени сложности ментальные конструкции, от простейших представлений до сложнейших теоретических построений, общим признаком которых является то, что, будучи извлекаемыми из памяти по воле человека или помимо нее, они реализуются в «окне сознания» в виде тех или иных непосредственно ощущаемых психических переживаний – чувственных образов, мыслительных схем, воспоминаний о когда-то пережитых эмоциях, внутренней речи, вплоть до мысленного воспроизведения (внутренней цитации) развернутых текстов. Местом хранения мнемонических образований такого рода считается особый отдел человеческой памяти – так называемая декларативная память, которая противопоставляется операциональной памяти, представляющей собой хранилище самых разных умений и навыков практической деятельности.

Наличествующие в содержании операциональной памяти умения и навыки говорения, чтения и письма, включая и лингвориторические компетенции, играют важную роль в речевом поведении человека. И все эти умения и навыки должны рассматриваться в комплексе – в качестве компонентов особого функционального блока, выделяемого в общей структуре речевой личности, а если быть точнее – в той ее подструктуре, которую мы предполагаем именовать индивидуальной мемориальной лингвоструктурой.

К содержанию этой подструктуры могут быть отнесены все мемориальные образования, имеющие непосредственное отношение к производству и восприятию речи. Помимо операционального блока, состоящего из умений и навыков речевой деятельности, сюда же должен быть включен и тот сложнейший, многоуровневый и многоаспектный мемориальный конструкт, который традиционно именуется языковым сознанием. Мы предлагаем называть этот блок словом *лингвосознание*.

Лингвосознание традиционно трактуется как знание языка, хотя на самом деле это система различных человеческих представлений о коммуникативных единицах, вычленяемых из потока речи.

Представления эти могут значительно различаться по степени обобщенности и абстрагированности. На самом высоком уровне абстрагирования должны быть отмечены обобщающие представления о различных речевых звукотипах, абстрагированные модели словообразования и словоизменения, структурные схемы построения различных синтаксических конструкций. На более низких (и более конкретных) уровнях будут располагаться представления об отдельных словах, грамматических формах слов и фразеологических оборотах, вкупе со всеми их значениями. Самый низкий уровень (уровень предельной конкретности) будут занимать запечатляемые в декларативной памяти отдельные случаи слово- и формоупотребления, «коммуникативные фрагменты» Б.М. Гаспарова, цитатные микротексты, прецедентные высказывания и т.п.

Принципиально важным является то, что содержательные компоненты лингвосознания могут быть представлены в разных модальных планах, ассоциируясь с различными объективно-модальными значениями. Так как представления, относящиеся к лингвосознанию, отображают реальные речевые факты, всем этим представлениям может быть приписана индикативная модальность, понимаемая как общее значение реальности того, что отображается. Даже ассоциация представления о каком-то слове с выражаемым им «сгустком смысла» может рассматриваться как обладающая модальностью индикатива, поскольку является ментальным отображением наблюдаемой в речи связи данного слова с его значением.

Как и любая другая форма сознательного поведения, речевая деятельность подчиняется определенным правилам, внутренне выработанным и диктуемым извне предписаниям, которые далеко не всегда рефлексированы нашим сознанием с необходимой отчетливостью, но часто проявляются в форме оценочных суждений типа: *Так говорить неправильно, а так – правильно*. В человеческой памяти предписания такого рода существуют как особые нормативно-речевые представления, вербализуемые в виде суждений с предикатами типа *нужно, необходимо, можно, допустимо, нельзя*. Поскольку модальность таких суждений определяется как деонтическая, все нормативно-речевые представления также могут быть охарактеризованы как деонтические. Психический механизм их образования предельно прост: при наблюдении за использованием различных вербальных образований в речи окружающих у человека вырабатываются сначала знания о том, как люди реально говорят, а затем эти знания преобразуются в его собственные деонтические представления о том, как нужно говорить.

Впоследствии они могут корректироваться системой образования и какими-то другими государственными институтами. И вполне естественно, что нормативное регулирование посредством задействования нормативно-речевых представлений отдельных людей свойственно не только литературной, но и

любой другой форме речи, не исключая и нецензурную, что некогда наглядно продемонстрировал в своих дневниках С. Довлатов [Довлатов 1995: 245].

В числе тех модальностей, которые могут быть присущи лингвосознанию человека, думается, следует назвать и модальность возможного. Помимо представлений о реализуемых в речи и долженствующих реализоваться в ней коммуникативных единицах, речевая деятельность, хотя бы в некоторых своих проявлениях, может предопределяться и представлениями о не существующих, но потенциально возможных способах и формах словесного выражения. Без наличия у людей представлений такого рода не были бы возможны никакие исторические изменения ни в структуре лингвосознания, ни в самой речи. Ведь любая инновация в сфере речевой деятельности начинается с мысли о том, почему бы вместо использования какого-то привычного способа речевого выражения не выразиться как-то по-иному, как до этого никто еще не выражался. Поскольку все потенциальные возможности речевого выражения так или иначе осознаются говорящими, человеческому лингвосознанию, пусть и не всему, а только лишь некоторым его структурным блокам и компонентам, может быть приписано значение модальности возможного. Однако эта форма модальности, в отличие от индикативной и деонтической модальностей, должна быть признана не обязательным, а факультативным атрибутом лингвосознания.

Признак факультативности характерен и для еще одной модальности, способной сопровождать находящиеся в лингвосознании представления. Это дезидеративная модальность, или модальность желательности, присущая той (в общем-то необязательной, имеющейся далеко не у всех людей) части лингвосознания, которая именуется речевым идеалом.

Некоторые языковеды считали наличие у людей возвышенных речевых идеалов необходимейшим условием литературного речепроизводства. Думается, что у отдельных человеческих индивидов, особенно занимающихся литературным творчеством, действительно, могут иметься какие-то идеальные представления о правильной и риторически безукоризненной литературной речи. Однако для большинства членов того или иного речевого коллектива для осуществления повседневной речевой деятельности, укладывающейся в нормативные рамки общепринятого литературного этикета, обычно бывает достаточно обладания соответствующим комплексом нормативно-речевых представлений.

Итак, мы рассмотрели содержание присущей человеку индивидуальной мемориальной лингвоструктуры, выделив в ней операциональный блок, состоящий из умений и навыков речевой деятельности, лингвосознание со всеми его представлениями и модальностями, а также отдельные мемориальные образования, относящиеся к сфере бессознательного. Однако одна лишь эта структура, конечно же, не исчерпывает собой всего психического содержания речевой личности. Ю.Н. Карауловым было предложено включать в состав последней еще общий информационный тезаурус человека и мотивационный блок, включающий «коммуникативно-деятельностные потребности личности, движущие ее мотивы, установки и цели» [Караулов 1987: 87]. С нашей точки зрения, информационный тезаурус, образующий имеющуюся у человека картину мира, сам по себе не может включаться в содержание речевой личности, поскольку он задействуется не только в речевой, но и в любой другой человеческой деятельности. В состав речевой личности, а точнее – в индивидуальную мемориальную лингвоструктуру в ее составе, различные компоненты информационного тезауруса могут входить лишь постольку, поскольку они способны участвовать в формировании семантического содержания тех или иных коммуникативных единиц. Что же касается мотивационного блока речи, то он должен рассматриваться в качестве одного из психофизиологических механизмов речевой способности, как это и было предложено в свое время А.А. Леонтьевым. А на уровне речевой личности функционирование этого механизма может быть представлено только определенными психическими свойствами.

Начнем с того, что все психические свойства, понимаемые как предрасположенности людей к тем или иным формам и особенностям психической активности, можно подразделить на такие группы, как: 1) свойства темперамента, 2) предрасположенности к психическим процессам, не контролируемым волей, 3) деятельностные способности и 4) деятельностные склонности. И не во всех этих группах могут быть выделены личностные качества, определяющие особенности именно речевой деятельности, фигурально выражаясь, «заточенные» на речевую деятельность. Так, темперамент, к примеру, имеет отношение не только к речи, но и ко многим другим присущим людям жизненным проявлениям – от эмоциональных переживаний до сложных осмысленных действий. И, хотя речевое поведение людей, обладающих разными темпераментами, существенно различается по целому ряду показателей, свойства темперамента не могут рассматриваться в качестве составных компонентов речевой личности.

Из предрасположенностей к психическим процессам, не контролируемым человеческой волей, в содержание речевой личности могут быть включены упоминаемые некоторыми авторами речевые потребности, понимаемые как психические диспозиции, имеющие отношение к мотивации конкретных речевых актов – предопределяющие желания совершать те или иные речевые действия и обуславливающие формирование соответствующих установок. Существование этих потребностей связано с функционированием мотивационного механизма речевой способности.

Другие психофизиологические механизмы, действующие в рамках этой общей способности, соотносятся с целым рядом более конкретных и специализированных способностей, делающих возможной человеческую речь. Общую классификацию этих способностей можно было бы провести, опираясь на типологию различных патологических нарушений в области речевой деятельности, приняв за основу по-

ложение о том, что каждое такое нарушение (или афазия) представляет собой связанную с разрушением того или иного речевого механизма утрату соответствующей способности.

Важнейшей способностью, необходимой для восприятия звучащей речи, является фонетический слух, представляющий собой способность различать звуки, образующие слова, и позволяющий правильно идентифицировать воспринимаемые на слух звуковые оболочки слов. Возникающая при потере этой способности речевая патология, именуемая сенсорной афазией, проявляется в затрудненном слуховом восприятии произносимых кем-то слов, обусловливаемом нечеткостью возникающих при этом фонетических образов.

Амнестическая афазия, проявляющаяся в утрате способности правильного понимания воспринимаемых слов, заключается в разрушении стандартных ассоциативных связей между представлениями слов и соотносимыми с ними значениями. Причиной тому может быть трансформация семантической структуры самих лексических значений, что может выражаться в видоизменении вызываемых теми или иными словами зрительных образов.

Нарушение способности понимания смысловых отношений между словами получило наименование семантической афазии. Причем в рамках этой афазии рассматриваются и затруднения в осмыслении синтаксических связей между словоформами в составе словосочетаний, и отсутствие понимания смысловых связей между семантически близкими словами, например, между лексическими гипонимами и гиперонимами.

Наиболее важными в плане осуществления устной речи могут быть признаны артикуляционные способности, служащие естественной основой для формирования у людей навыков артикулирования как отдельных звуков речи, так и цельнооформленных речевых фрагментов. Утрата данной способности вызывает афферентную и эфферентную моторные афазии, которые проявляются в том, что человек в процессе говорения не может произнести какие-то нужные ему звуки или же, сохраняя навыки произнесения отдельных звуков, оказывается не в состоянии соединять их в необходимой для воспроизведения тех или иных слов последовательности.

Затруднения в подборе необходимых для построения высказываний слов могут вызываться как уже упоминавшимися сенсорной и амнестической афазиями, так и простым ослаблением «памяти на слова», которую также можно рассматривать в качестве одной из речевых способностей. А вот у людей, страдающих семантической афазией, трудности нахождения нужных слов в процессе речепроизводства не бывают сильно выраженными. Поскольку поиск подходящего слова такие больные не могут осуществлять, основываясь на смысловых связях между лексемами, его выбор определяется непосредственной соотнесенностью звуковой оболочки слова с тем смыслом (понятием или представлением), который необходимо выразить.

Разрушение способности к продуцированию законченных и грамматически оформленных высказываний получило в науке название динамической (или синтаксической) афазии. Люди, страдающие такой афазией, испытывают большие затруднения в построении связного текста, хотя у них нет проблем ни с названием различных предметов, ни с повторением и пониманием чужой речи.

Рассмотренные речевые способности могут быть охарактеризованы как элементарные. Они обеспечивают возможность нормального восприятия и порождения речи для каждого здорового человека. Но существуют еще и акцентированные (т.е. повышенные) способности, обуславливающие высокую успешность в отдельных формах и сферах речепроизводства. Эти присущи далеко не всем людям, а только «избранным». К числу таких способностей могут быть отнесены лингвориторические, ораторские, дидактические, поэтические, юмористические и, возможно, еще какие-то другие, им подобные.

Наличие речевых способностей и степень их реализованности в конкретных речевых навыках играют, безусловно, важную роль в речевой деятельности человека, определяя собой общий уровень потенциальных возможностей последней. Однако то, как эти возможности будут реализовываться в конкретных речевых актах, напрямую зависит от другой группы непосредственно связанных с речью психических свойств – тех, которые мы будем называть речевыми склонностями.

Само понятие склонности является одним из базовых понятий концепции человеческой личности, разрабатываемой в отечественной психологии. Оно вошло в научный обиход благодаря работам советских психологов А.Г. Ковалева и В.Н. Мясищева, которые первыми аргументировали необходимость последовательного различения способностей и склонностей как особых, вполне самостоятельных типов психических свойств. Если под способностями, по мысли этих ученых, следует понимать «такое сочетание свойств или сложное свойство, которое обеспечивает продуктивность в том или ином направлении деятельности», то склонность «выражается в предпочтении человеком определенных видов деятельности», представляет собой «тяготение к определенной предпочтительной деятельности» [Ковалев 1957: 121, 122, 142]. Несколько скорректировав эти определения, под деятельностьюными склонностями мы предлагаем понимать свойственные людям предпочтения по отношению к тем или иным формам и аспектам сознательной деятельности, к использованию в ней определенных приемов и средств ее осуществления.

Применительно к человеческой речи склонности будут означать внутренние предрасположенности человека к предпочитаемым им видам, формам и отдельным аспектам речевой деятельности, включая сюда выбор излюбленных тем для обсуждения, использование предпочитаемых речевых жанров, спосо-

бы композиционного построения продуцируемых текстов, стратегии и тактики аргументации, формы проявления эмоциональной экспрессии, средства художественной образности, предпочтительное использование отдельных коммуникативных средств и речевых конструкций – словом, все те индивидуальные особенности речи, что традиционно рассматриваются в качестве характеристик индивидуального речевого стиля. Отсутствие информации о склонностях такого рода очень обедняет наши представления о структуре речевой личности вообще и своеобразии речевых личностей конкретных человеческих индивидов, в частности.

Заключение. Завершая обзор образующих речевую личность компонентов, попытаемся выстроить их в том логическом порядке, который соответствует их роли и месту в обеспечении полноценного речевого восприятия и речевого производства.

На первое место здесь, видимо, следует поставить свойственные людям от природы речевые способности, которые обеспечивают возможность формирования лингвосознания и последующего использования его при осуществлении речевой деятельности. Сами эти способности предопределяются существованием и функционированием врожденных психофизиологических механизмов, настроенных на восприятие и производство речи. Как и многие другие функциональные блоки человеческой психики, эти механизмы могут развиваться и совершенствоваться с течением времени; параллельно с ними, при наличии соответствующей речевой практики, развиваются и совершенствуются различные речевые способности.

Поскольку запуск психофизиологических механизмов речи осуществляется при возникновении соответствующей мотивации, касающиеся речевой деятельности мотивационные предрасположенности (речевые потребности) также относятся к числу существеннейших компонентов структуры речевой личности.

Полноценная речевая деятельность немислима без участия формируемых на протяжении всей человеческой жизни структур лингвосознания, равно как и без наличия у человека достаточно развитых речевых умений и навыков.

Осуществление речевого производства происходит обычно в рамках, предопределяемых входящими в лингвосознание нормативно-речевыми представлениями, а также (в отдельных случаях) в соответствии с определенными речевыми идеалами.

Помимо нормативно-речевых представлений, процесс речевого производства направляется еще и присутствующими каждому человеку речевыми склонностями, которые вместе с речевыми способностями обуславливают существование индивидуальных особенностей человеческой речи, создают своеобразие индивидуального речевого стиля.

Библиография

- Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
- Довлатов С. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 3. – СПб.: Лимбус-пресс, 1995. – 375 с.
- Караулов Ю.С. Русская языковая личность и задачи ее изучения: Предисловие // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3–8.
- Караулов Ю.С. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 262 с.
- Караулов Ю.С. Языковая личность // Русский язык: Энциклопедия. – М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – С. 671, 672.
- Ковалев А.Г., Мясичев В.Н. Психические особенности человека. Характер. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1957. – 264 с.
- Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М.: Наука, 1970. – С. 314–370.
- Шахнарович А.М. Языковая способность // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 617.

**Концепт «Сочи Олимпийский» в экскурсионном дискурсе: лингвориторический подход
(на материале текстов 2014–2017 гг.)**

Малютина Светлана Александровна

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

Аннотация. В статье рассматривается реализация в экскурсионном дискурсе концепта «Сочи Олимпийский», воплощенного в текстах и живой речи экскурсовода.

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

УДК 81-11+81'42: 379.822

**"Olympic Sochi" concept in excursion discourse: Linguistic & and rhetorical approach
(A case of 2014-2017 texts)**

Svetlana A. Malyutina

Sochi State University, Russia
354000 Sochi, Sovetskaya Str., 26a
Postgraduate student
E-mail: <svetlana_malyutina@bk.ru>

Abstract. The article explores the implementation of the "Olympic Sochi" concept in the excursion discourse with a special attention to texts and guides' speech.

Key words: excursion discourse, professional linguistic personality of a guide, linguistic & rhetorical paradigm, linguistic & rhetorical parameters of excursion discourse.

UDC 81-11+81'42: 379.822

Введение. Современное языкознание, охваченное идеей антропоцентризма, придает большое значение понятию «языковая личность» (ЯЛ). Стимулом к формированию теории ЯЛ, разработанной в отечественной лингвистической науке (исследования Ю.Н. Караулова, Г.И. Богина, А.Д. Апресяна, Г.И. Берестнева, В.З. Демьянкова, В.И. Карасика, В.И. Шаховского), стало осознание приоритетности личностного начала в языке. Античные мыслители хотя и не прямо обращались к изучению ЯЛ, но придавали большое значение ораторскому искусству, способствовавшему целенаправленному и искусному убеждению людей, и в этой связи – самой личности оратора. Исследователи, применяя термин «ЯЛ», опираются на трактовку Ю.Н. Караулова, согласно которой ЯЛ «есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [Караулов 2002: 38]. Е.И. Голованова пишет, что за любыми действиями, поступками той или иной личности, ее отношением к другим людям стоит комплекс присущих личности (а значит, и соответствующей профессиональной субкультуре) идей, ценностей, взглядов, потребностей, интересов и моральных убеждений» [Голованова 2010]. Профессиональная ЯЛ раскрывается в особенностях производимых ею языковых и речевых единиц и целостных текстов, в своеобразии принадлежащего личности профессионального дискурса, подчиненного целям и задачам профессиональной деятельности [Там же].

Материалы и методы. Материалом исследования послужили индивидуальные тексты экскурсоводов, созданные в качестве основы для их устной публичной речи, а также аудиозаписи живой речи экскурсоводов. В ходе работы применялись различные методы исследования: метод наблюдения, метод лингвистического моделирования (чертежи, графики, таблицы для классификационного распределения языковых единиц), в основу концепции положен интегративный ЛР подход.

Обсуждение. Экскурсовода правомерно позиционировать в качестве профессиональной ЯЛ, которая определяется совокупностью социально-культурных, интеллектуальных и морально-волевых качеств человека, сформированных в его профессиональной среде и отраженных в свойствах его сознания, поведения и деятельности. Региональная ЯЛ [Ворожбитова, Зубцов 2014; Ворожбитова, Пермякова 2013 и др.] экскурсовода как носителя общественного языкового сознания, как своего рода «живого инструмента» формирования общественного мнения рассматривается нами с позиций интегративного лингвориторического (ЛР) подхода. В рамках предпринятого исследования мы изучаем, в частности, особенности ЛР реализации концепта «Сочи Олимпийский», репрезентированного в текстах и живой речи экскурсовода как региональной профессиональной ЯЛ.

Особенности ЯЛ проявляются на уровне не только отдельного индивида, но и разного рода общностей: социальной группы, профессионального коллектива, отдельного региона. В данном случае в нашей

работе будет рассмотрен профессиональный коллектив города Сочи – сообщество экскурсоводов. Так, в рамках Сочинского региона члены территориально обособленного языкового коллектива, функционирующего в рамках данного дискурсивного пространства, обладают регионально маркированными знаниями, представлениями, ценностными ориентирами и средствами их знаковой репрезентации и выступают носителями территориальной модификации репрезентирующего тот или иной концепт общественного языкового сознания. Необходимо различать региональную ЯЛ экскурсовода (сообщество экскурсоводов) и региональную ЯЛ индивидов (обычного населения региона), которые не преследуют цель положительной пропаганды курорта и формирования положительного имиджа города.

«Сильной позицией» для актуализации особенностей регионального профессионального коллектива как носителя и пропагандиста общественного языкового сознания выступает ситуация внедрения инновационного проекта, каковым является зимняя Олимпиада 2014 года в Сочи. Появилось множество экскурсий, в названии и теме которых выступает концепт «Сочи Олимпийский»: «*Олимпийское наследие Сочи*», «*Олимпиада в Сочи: по следам великих побед*», «*Олимпийский Сочи*», «*Олимпиада в Сочи – гордость страны*».

Рассмотрим концепт «Сочи Олимпийский» на мотивационном, лингвокогнитивном, вербально-семантическом уровнях. Так, в прагматиконе сформированы такие мотивационные установки в экскурсионных текстах и в устной речи экскурсоводов:

«Сочи уже не будет прежним», «Здесь началась совсем другая жизнь, ведь Олимпиада оставила городу новую инфраструктуру – и новые возможности», «Курортный Сочи давно нуждался в „перезагрузке“», «Олимпиада – это развитие региона инфраструктурное, природоохранное, транспортное, спортивное», «Олимпиада – это мощный импульс и стимул для решения демографических проблем и улучшения здоровья нации путем привлечения народа к спорту».

В тезаурусе концепта «Олимпиада 2014» в ходе исследования были выделены из текстов и живой речи в качестве словосочетаний-стимулов:

«Олимпиада – это международный престиж», «Олимпиада – это экономическое развитие региона», «Олимпийские игры в Сочи – это лучшие Игры в истории Олимпиад», «Олимпиада в Сочи – самая зеленая за всю историю Олимпиад».

На уровне ассоциативно-вербальной сети ЯЛ внедряемый в регионе инновационный проект актуализирует определенные лексические средства и грамматические конструкции: единицы тематических групп «Спорт» (*жерлинг, чемпионы, фигуристы, здоровый образ жизни*), «Экология» (*зеленые стандарты, зона строгой охраны курорта, Сочинский национальный парк, вымирающий вид, переднеазиатский леопард*), «Топонимы» (*Роза Хуто, Эсто-Садок, Красная Поляна, Имеретинская бухта*), «Строительство» (*новое краснополянское шоссе, ледовые дворцы Олимпийского парка, горнолыжные курорты*), «Экономика» (*высокие зарплаты, рабочие места в сфере обслуживания, высокий экономический потенциал*) и др.

Речь экскурсовода содержит следующие идеологические компоненты речи: нравственно-философский аспект (Этос), словесно-мыслительный (Логос), эмоциональный аспект (Пафос).

Начнем с риторической категории ПАФОС. Условно эмоции можно поделить на положительные, нейтральные и отрицательные. К положительным эмоциям принадлежат: *удовольствие, восторг, радость, уверенность, симпатия, любовь, безопасность, ликование, гордость* и т.д. К негативным эмоциям принадлежат: *злорадство, сожаление, горечь, тревога, тоска, досада, отчаяние, разочарование* и т.п. Нейтральными можно назвать: *любопытство, изумление, безразличие* [Гиппенрейтер 2008; Лурия 2003 и др.]. Концепт «Сочи Олимпийский» в письменной и устной формах ЛР реализации носит в основном восторженный характер (восторг, радость, симпатия), и только в отдельных случаях, когда экскурсоводом ставится вопрос проблемной ситуации, – негодующий (тревога, сожаление, досада).

Приведем примеры.

К Олимпиаде в Сочи вместе с посадочным материалом из Европы была завезена бабочка-огнёвка. Этот вредитель занесен в список самых опасных насекомых в Европе. Уже в 2013 году это вредоносное насекомое стало острой проблемой экологии Краснодарского края. За столь короткое время оно успело распространиться по всей территории города Сочи и нанести вред как старым самшитовым посадкам, так и обновленным зеленым участкам. Так самшитовая огневка стала серьезным вредителем лесов. Кроме этого, данная особь может стать причиной полного исчезновения самшита вечнозеленого на всем Северном Кавказе.

Тревога репрезентируется следующими лексемами: *самый опасный, острая проблема экологии, нанесение вреда, серьезный вредитель, полное исчезновение.*

Лучшая в истории зимняя Олимпиада запомнится подавляющему большинству россиян триумфом отечественного спорта и впечатляющей своей открытостью атмосферой. Вместе с тем, Игры заставили по-иному относиться к теме зеленого строительства. В соответствии с ним строительство объектов должно вестись с учетом жестких экологических требований, направленных на сокращение потребления энергетических ресурсов и снижение вредных воздействий на природу. Требования МОК дали возможность полноценной реализации принципов зеленого строительства в России в рамках Сочи 2014 впервые в истории страны. Опыт успешен. Тренд зеленого строительства в Сочи – глобален по качест-

ву и уровню подачи. Он гармонично вписался в российские реалии. Реализация принципов зеленого строительства в Сочи получила всестороннее международное признание.

Гордость и восторг репрезентируется лексемами, такими как *лучшая в истории, триумф отечественного спорта, впечатляющая, полноценная реализация, впервые в истории страны, успешный опыт, глобальность по качеству и уровню подачи, гармоничность, всестороннее международное признание.*

Перейдем к следующей риторической категории – **ЭТОСУ**. Вначале приведем несколько характеристик ЭД в указанном аспекте. Экскурсии рассчитаны на дифференцированную аудиторию, что обуславливает ее многоплановость (пенсионеры/дети, учащиеся/работающие, мужчины/женщины и т.д.).

Информация, предоставляемая на экскурсии, касается общественной и культурой жизни, истории города и народов, спорта, экологии, затрагивает экономическую и политическую сферы. Экскурсионный дискурс является институциональным, т.е. для него характерно «общение базовой пары статусно неравных участников коммуникации», а именно «экскурсовод – экскурсант». Экскурсионный дискурс имеет много общего с педагогическим видом институционального дискурса, т.е. носит воспитательный характер (воспитание патриотических чувств у экскурсантов; нравственное воспитание – выявление нравственных идеалов и ориентиров; целенаправленное воздействие на складывание мировоззрения экскурсантов; эстетическое просвещение – формирование эстетического вкуса и др.).

По мнению социолога Ю. Фомина, в Олимпийских играх и спорте в целом идеологический компонент проявляется в том, что в нем реализуется патриотическая идея. Особенно четко это демонстрируется на международном уровне, где спортсмены отстаивают престиж своей страны, что выражается в различных организационных формах и ритуалах (гимн, подъем флага, неофициальный подсчет очков по странам и др.). Также в своих работах он подчеркивает важную роль спорта в формировании личности и влиянии на патриотические чувства граждан. Он указывает на идеологизированность и политизированность спорта с самых давних лет.

Говоря о воспитании патриотических чувств, экскурсоводы зачастую обращаются к церемониям открытия и закрытия XXII зимних Олимпийских игр, а также к цитированию Президента РФ.

Приведем примеры.

*На стадионе «Фишт» прошла церемония открытия XXII Олимпийских зимних игр 2014 года. Ее подробности держались в тайне до последней минуты. Поклонников зимнего спорта ждало **действительно грандиозное шоу**. Это была экскурсия по истории великой **России**, а гидом стала девочка Любовь, взлетевшая над стадионом вслед за воздушным змеем. Живые «гравюры» символизировали петровские времена, первый бал Наташи Ростовой, революции, СССР, новейшую историю России. По арене проплывали острова и вулканы, **обширные российские просторы**.*

Владимир Путин заявил, что Россия в Сочи сказала свое веское слово в практике подготовки крупнейших международных форумов, а наследие Игр обязательно будет востребовано.

В качестве положительных факторов воздействия на реципиента данного дискурса в рамках институционального дискурса следует отметить его социализирующую и культурно развивающую функции. Располагая такими возможностями, экскурсовод несет этическую ответственность за качество речи. Эта ответственность может быть юридической, моральной и нравственной.

Позиции этической оценки ратора носят название ораторских нравов: **честности, скромности, доброжелательности, предусмотрительности**. Соответствие ораторским нравам определяет этический образ ратора. В частности, *этичный ритор*, в данном случае экскурсовод, признает право другого иметь собственную позицию; это принцип неосуждения, но ни в коем случае не попустительства, признание правомерности других точек зрения. Например:

К большой олимпийской стройке зимних Игр-2014 в Сочи отношение неоднозначное. Кто-то восторгается объемами, которые удалось «поднять» менее чем за пять лет активных работ, другие обращают внимание не на масштаб стройки, а на колоссальные расходы, которые сопровождали подготовительный этап.

Здесь мы видим столкновение двух точек зрения как оценку *хорошо/плохо*. Кто-то восторгается объемами / кто-то обращает внимание на колоссальные расходы.

Переходим к третьей риторической категории – **ЛОГОСУ**.

Экскурсионная практика исходит из того, что основой рассказа экскурсовода является индивидуальный текст, который определяет последовательность и полноту изложения мыслей, помогает логично строить свой рассказ. Такой текст каждый экскурсовод составляет самостоятельно. У всех индивидуальных текстов будет идентичное содержание, но различные обороты речи, разные слова, различная последовательность в рассказе, могут быть даже разные факты, подтверждающие одно и то же положение. Естественно, что все экскурсоводы, находясь у одного и того же объекта, будут говорить одно и то же. Текст представляет собой материал, необходимый для полного раскрытия всех подтем, входящих в экскурсию. Успех рассказа зависит от того, насколько индивидуальный текст приближен к общепринятой речи, как в нем учтены речевые особенности того конкретного экскурсовода, которому этот текст принадлежит [Емельянов 2011].

В своей речи экскурсовод постепенно подводит слушателей к тем или иным выводам.

«Эстафета олимпийского огня – одно из самых важных событий, связанных с Играми. Эстафета началась за 123 дня до начала Игр. Олимпийский огонь пределал путь более чем в 65 тысяч кило-

метров; 14 тысяч факелоносцев, которые смогли почувствовать себя причастными к этому грандиозному событию. Передвигался огонь на автомобилях, поездах, самолётах, а также на русской тройке и оленьих упряжках на глазах 130 миллионов жителей РФ. Эстафета олимпийского огня «Сочи 2014» получилась самой продолжительной и масштабной в истории зимних Олимпийских игр».

Экскурсовод передает, прежде всего, ту информацию, которая служит раскрытию темы экскурсии, при этом передача информации происходит «с запрограммированной установкой на ее социальную оценку в заданном направлении». Экскурсовод играет важную роль в формировании общественного мнения, т.к. способствует распространению политических, философских, научных, художественных и других взглядов, идей и теорий.

В рамках *инвентивного механизма реализации ЛР компетенции* экскурсовод определяет то, о чем он будет писать/говорить, исследует объект речи, выделяет значимые аспекты, конкретизирует его, находит способы доказательства тезиса. В экскурсионной деятельности этот этап сопоставим с этапом нахождения темы. Одинаковых экскурсий не существует, они различаются, прежде всего, по теме. Слово «тема» в переводе с греческого означает «то, что положено в основу». Тема представляет собой понятие, относящееся к содержанию чего-либо. Это понятие содержит указания: какому именно кругу явлений посвящается данное произведение; к чему стремится автор (привлечь внимание читателей, слушателей, зрителей); что именно и с каких позиций хочет автор осмыслить в своем произведении.

Таким образом, тема в экскурсии – предмет показа и рассказа. Согласно выбранной теме, будут показаны определенные объекты – и опущены другие, и наоборот. Цель связана с понятием «идея» и предусматривает изложение не только определенного материала, но и четких идейных позиций. Идея – замысел экскурсии, ее главная мысль. Тема и идея составляют идейно-тематическую основу произведения (экскурсии), например: *Тема экскурсии: «Олимпиада в Сочи – гордость страны». Цель – показать величие и размах сочинской Олимпиады. Раскрытию этой темы служит ряд подтем, таких как: победы российских спортсменов, современная инфраструктура города*

Большое значение имеет выдержанность тематики экскурсии. Весь рассказ и показ должны работать на ее основную тему и поставленную цель. По пути следования группы в экскурсию могут вторгаться объекты, расположенные на данном маршруте, но не относящиеся к выбранной теме. Сведения о таких объектах могут быть очень интересными, но второстепенными к конкретно рассматриваемой теме. Поэтому важно четко выстроить ряд подтем, у которых должна быть полнота и логическая завершенность, т.е., другими словами, выстроить имеющиеся совокупности идей в необходимом порядке в соответствии с коммуникативным замыслом. Здесь речь идет о втором этапе классического риторического канона – диспозитивном уровне.

Диспозитивный механизм реализации ЛР компетенции по психолингвистической сущности риторического канона – докоммуникативная фаза, довербальный уровень. Автор располагает собранный материал в том порядке, в котором он будет представлен в соответствии с коммуникативным замыслом. Каждая экскурсия делится на подтемы, которые делятся еще на более мелкие темы, суть которых – подвести экскурсантов к раскрытию темы.

Продюцент дискурса выполняет не только задачи предоставить в распоряжение реципиента определенный материал (инвенция) и распределить этот материал так, чтобы им удобно было воспользоваться (диспозиция), но и задачу подать материал определенным образом, или «определенным слогом». За слог и отвечает третий раздел риторики – элокуция, соответственно – *элокутивный механизм реализации ЛР компетенции* экскурсовода. Согласно Е.В. Ключеву, элокуция изначально давала рекомендации довольно широкого спектра и апеллировала к таким категориям, как подбор целесообразных языковых средств, грамматическая правильность, ясность мысли, красота выражения. Вопрос о том, как сказать, отнюдь не ставился исключительно в плоскость «сказать красиво». Красота, в соответствии с приведенными категориями, становилась на их фоне своего рода следствием чистоты мышления и изложения [Ключев 2003].

Тропы и стилистические фигуры – элокутивные действия профессиональной ЯЛ: эпитеты, сравнения, метафоры, метонимии, олицетворения, гиперболы и др. Приведем примеры:

Вопросно-ответный ход. Когда Сочи вступил в олимпийскую гонку, он не располагал ни ледовыми дворцами, ни дорожными развязками с туннелями и мостами, всем тем, что необходимо иметь олимпийскому городу. Почему же все-таки город получил это право – проводить у себя Олимпийские игры? Ведь и раньше Сочи подавал заявку на участие в Олимпийских играх, но даже не выходил в финал.

(Далее следует ответ).

Метонимия. Сочи вступил в олимпийскую гонку. Сочи пережил стройку века. Наши спортсмены взяли больше всех золота (т.е. золотых медалей) – перенос названия материала на изделие из него.

Метафора. Олимпиада в Сочи получила статус самой зеленой Олимпиады не только благодаря тенденции зеленого строительства, но и из-за большого количества вечнозеленых субтропических растений. Звезда фигурного катания Юлия Липницкая.

Эпитеты. Запоминающаяся Олимпиада.

Закключение. Профессия экскурсовода имеет высокую социокультурно-образовательную значимость, однако она еще не была объектом разноаспектного лингвистического и риторического изучения; такие возможности предоставляет концептуальная платформа ЛР парадигмы. В русле восторжествовав-

шего в языкознании антропоцентризма: изучение языка в неразрывной связи с человеком, особенностями его сознания, мышления и деятельности – передним краем научных разработок правомерно считать концепции «профессиональной ЯЛ», обладающей высокой интегральной ЛР компетенцией, и «региональной ЯЛ». Их синтезирование на новом теоретико-методологическом уровне и с привлечением нового пласта эмпирического материала, рассматриваемого, в частности, в аспекте системной репрезентаций концепта «Сочи Олимпийский» в устном и письменном дискурсе практиков экскурсионной деятельности, позволяют разработать теоретические и прикладные аспекты комплексной ЛР модели *«региональная профессиональная ЯЛ экскурсовода»*. В массиве трудов Сочинской ЛР школы в качестве еще одного перспективного вектора выделим публикации по проблеме разработки стратегии использования социальных медиа в процессах научно-технической и инновационной сфер [Ворожбитова 2014а, 2014б, 2015; Ворожбитова, Кожушкина 2014а, 2014 б], которая может и должна иметь выход на коллегиальную ЯЛ не только представителей научного сообщества России, но и работников социокультурной сферы, в частности, представителей туриндустрии.

Библиография

- Бахвалова Л.Е. Жанровые особенности экскурсионной речи: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Ярославль, 2010. – 309 с.
- Ворожбитова А.А. Коллегиальная языковая личность представителя научного сообщества России как субъект разработки стратегии использования социальных медиа в процессах научно-технической и инновационной сфер // Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития '2014. Сборник научных трудов SWorld. – Выпуск 3(36). Том 20. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2014а. – С. 39–43.
- Ворожбитова А.А. Опыт проектирования стратегии использования социальных медиа в процессах научно-технической и инновационной сфер // Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития '2014. Сборник научных трудов SWorld. – Выпуск 3(36). Том 20. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2014б. – С. 34–39.
- Ворожбитова А.А. Применение социальных медиа для развития научного потенциала России: опыт Сочинского государственного университета и стратегические перспективы // Известия Сочинского государственного университета. – 2015. – №3-1 (36). – С. 222–228.
- Зубцов А.С., Ворожбитова А.А. Дискурсивное пространство Сочинского региона как объект лингвориторического исследования [Электронный ресурс]: Монография. 2-е изд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 212 с.
- Ворожбитова А.А., Кожушкина И.В. Диспозиция стратегии использования социальных медиа в процессах научно-технической и инновационной сфер: учет экономических показателей и рисков // Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития '2014. Сборник научных трудов SWorld. – Выпуск 3(36). Том 20. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2014а. – С. 47–51.
- Ворожбитова А.А., Кожушкина И.В. Инвенция стратегии использования социальных медиа в процессах научно-технической и инновационной сфер: лингвориторика vs. экономика // Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития '2014. Сборник научных трудов SWorld. – Выпуск 3(36). Том 20. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2014б. – С. 43–47.
- Ворожбитова А.А., Пермякова Н.И. Общий алгоритм изучения концепта-инновата в региональном дискурсивном пространстве (лингвориторика концепта «Олимпиада “Сочи-2014”») // Лингвоконцептология: перспективные направления: монография. Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2013. С. 291–316.
- Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2008. – 352 с.
- Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение: учебное пособие. – М.: Изд-во Флинта, Наука, 2014. – 221 с.
- Демидова Т.В. Структуризация экскурсионного дискурса с позиций фреймового анализа // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – № 4. – С. 151–154.
- 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: Тамбовский гос. университет им. Г.Р. Державина, 2009. – 279 с.
- Емельянов Б.В. Экскурсоведение: учебник. – М.: Советский спорт, 2007. – 216.
- Клюев Е.В. Риторика. Инвенция. Диспозиция. Элокуция: учебное пособие для вузов. – М.: РГБ, 2003. – 272.
- Лиханов М.В. Экскурсионный дискурс: к модели описания // Вестник Томского государственного университета. – 2016. – № 404. – С. 5–14.
- Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2003. – 322 с.
- Фомин Ю. Влияние спорта на формирование личности // Социологические исследования. – 2008. – № 10. – С. 143–146.

Коммуникативные неудачи в слоганах рекламы

Моисеева-Пронь Наталия Валерьевна

Южный федеральный университет, Россия
344008, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 33
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: vpron@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности коммуникативной организации рекламных слоганов, а также вопросы, связанные с соблюдением этических норм речи в рекламе. Степень эффективности рекламного слогана должна определяться языковой компетентностью и мастерством создателей рекламных текстов, оправданной языковой игрой и профессионализмом в обращении с литературным языком.

Ключевые слова: коммуникативная неудача, реклама, слоган.

УДК 81'42:659.1

Communication failures in advertising slogans

Nataliya V. Moiseeva-Pron

Southern Federal University, Russia
344008 Rostov-on-Don, B. Sadovaya Str., 33
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: vpron@yandex.ru

Abstract. The article discusses the features of the communicative organization of advertising slogans as well as issues related to compliance with ethical standards in advertisements. The effectiveness degree of an advertising slogan is determined by linguistic competence and skill of advert compilers, justified by the language game and professionalism in dealing with the literary language.

Key words: communication failure, advertisement, slogan.

UDC 81'42:659.1

Введение. При создании рекламных слоганов авторы нередко допускают ошибки коммуникативного характера, причем на разных уровнях языка. Составители рекламных слоганов должны уделять этому аспекту особое внимание: неграмотно составленный слоган не только затрудняет коммуникацию, но и разрушает образ товара или компании, таким образом, уменьшается число потенциальных потребителей.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили рекламные слоганы, взятые из печатной, а также теле- и радиорекламы. В работе были использованы методы компонентного анализа, наблюдения и сопоставления.

Обсуждение. Коммуникативные нормы проявляются, прежде всего, при их несоблюдении. Формы нарушения этих норм могут существенно различаться: от незначительных промахов до нарушений основных принципов общения. Коммуникативная неудача – это полное или частичное непонимание высказывания партнером коммуникации, т.е. неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего, а также возникающий в процессе общения не предусмотренный говорящим нежелательный эмоциональный эффект: обида, раздражение, изумление [Ермакова, Земская 1993: 31].

Выделены следующие группы коммуникативных неудач, обнаруженных в слоганах современной рекламы.

1. Невнимание к многозначности слов, в результате которой возникает двусмысленность.

Например, слоган обувной компании Monarch: «Мы обуем всю страну», в котором явно прослеживается двусмысленность. «Обуть» – значит «надеть на ноги что-н. а также надеть на кого-н. обувь, снабдить обувью» [Ожегов, Шведова 1995]. «Криминальный словарь уголовного сленга» (далее – КСУС) фиксирует другую дефиницию для видовой пары глагола *обуть* – *обувать*. «Обувать» – обманывать, врать [КСУС. Электронный ресурс]. Таким образом, подобная реклама заставляет задуматься, не обмануть ли нас хотят: ведь на сленге «обуть» – значит «обмануть, провести», или компания просто рекламирует обувь, которую производит.

Слоган «Такси «Сатурн»: «Мы бьемся за каждого клиента». Так же, как и в предыдущем примере, возникает двусмысленность: если ты выберешь другую компанию, то, возможно, у них возникнут проблемы.

Еще один пример слогана компании Panasonic, которая рекламировала фены: «Фен, который не сушит». Очевидно, что компания Panasonic не имела в виду, что их фены не работают, а наоборот,

утверждала, что они не портят волосы, но ведь каждый может понять по-разному, и первое впечатление именно негативное.

Слоган авиакомпании «Sky express»: *«Два часа – и вы в раю»*. Слово «рай» можно понять двояко: во-первых, рай как место отдыха пассажиров, куда они летят, а во-вторых, рай – место, где, по религиозным представлениям, души умерших праведников пребывают в вечном блаженстве [Ожегов, Шведова 1995].

Или еще один пример: *«С газом веселее!»* (Сургутгазпром). Слоган гласит: в нашем городе мы будем жить богато при наличии газа. Ключевое слово «газ» имеет два значения: 1. Газообразное топливо [Ожегов, Шведова 1995]. 2. Веселящий газ – закись азота N₂O [БСЭ 1969–1978]. Чаще всего данное вещество используется в медицине и автомобильной промышленности, в последнее время получает распространение и как «легальный» наркотик. При прочтении слогана возникают ассоциации, прежде всего, со вторым его значением, хотя оно не имеет к слогану никакого отношения. Слоган неудачен, т.к. трудно понять, в каком значении использовано ключевое слово «газ».

К этой же группе можно отнести слоган компании, рекламирующей кассовые аппараты, который звучит так: *«Пора брать кассы»*. Выражение можно понять двояко. Лексическое значение слова «брать»: 1) кого-что; подвергать аресту (разг.); получать (приобретать, нанимать, добывать) в свою собственность, в свое пользование, распоряжение [Ожегов, Шведова 1995]; 2) жаргонное значение слова – «совершать ограбление». И действительно, первое впечатление от слогана именно негативное.

«Обставился сам – обставь соседей» (реклама мебельного салона). В результате многозначности слова «обставить», одно из значений которого является жаргонным, возникает и коммуникативная, и, как следствие, этическая ошибка. Скорее всего, имелось в виду: обставить квартиру мебелью, но жаргонное значение этого слова – «превзойти кого-либо в чем-либо, опередить, обогнать», таким образом, можно понять, что ставка делается на низменное качество превосходства перед кем-то.

«У нас есть для вас масса сувениров по немерено умеренным ценам!» (реклама магазина сувениров) – нарушение такого коммуникативного качества речи, как понятность, а именно – избыточность речи, тавтология, приводящая к неясности восприятия с первого раза. Похоже на языковую игру, но не очень удачную.

«Гармония полов достижима. Доказано салоном «Каспер» (фирма, продающая напольные покрытия). В приведенном примере предметом языковой игры стала омонимия. С одной стороны, слово «пол» можно понять, как: 1) «каждый из двух генетически и физиологически противопоставленных организмов» [Ожегов, Шведова 1995]. Во втором случае «пол» – «нижний настил в помещении, по которому ходят» [Ожегов, Шведова 1995]. Первое предложение без второго понимается совершенно иначе. Языковая игра на грани оскорбления в результате затрагивания интимной темы.

«Кавалер» должен хорошо настояться (реклама чая, где кавалер ожидает приглашения к столу, в то время как дама готовит для гостя чай) – двусмысленность, нарушение постулата способа выражения. Реклама понятна только благодаря видеоряду, а воспринятая на слух, вызывает недоумение.

«Кухня как эргогенная зона» (эргономика – наука об оптимальной организации деятельности человека на производстве). Провокационный элемент содержат слова «эргогенная зона». Но в них вкладывается и вполне конкретный смысл: по-гречески «ergon» – работа, «genos» – порождение. Эргогенная зона – зона, способствующая рабочему состоянию, порождающая желание работать.

«Погрейте руки на наших ценах!» (магазин «Эльдорадо»). Слоган сообщает о снижении цен в магазине. Значение ключевого словосочетания «погреть руки» – найти что-то выгодное для себя. Слоган неудачен, так как выражение «погреть руки на чем-либо» рождает ассоциации с корыстными поступками человека, иногда даже с хищением. Покупая товар, человек чувствует себя хитрецом, пройдохой, «нагревшим руки» на простодушии продавцов. Также потребителем ощущается подвох со стороны продавцов, так как они в любом случае должны получить прибыль.

2. Смешение стилей.

Слова в рекламных слоганах часто имеют разговорный оттенок. В публицистическом стиле это далеко не всегда является уместным. Например: *«Парим по-царски»*. Слоган значит: «Парят в этой бане так же хорошо, как парили царей». Символическое значение ключевого слова «по-царски» – достойно, на высшем уровне. В сознании русского человека жизнь царей ассоциируется, в первую очередь, с богатством и роскошью, а значит, данное заведение предлагает услуги высокого уровня. Человек должен почувствовать себя царем, приходя в эту баню, то есть выдающимся среди других людей. В современном же обществе все чаще можно услышать выражения типа «хватит парить мозги» или «ты меня запарил». Их употребляют, в основном, молодые люди, поэтому у многих из них могут возникнуть негативные отношения к слогану и услуге.

Или еще один слоган: *«Очкуешь, товарищ? С наличкой тревожно? Сделай же вклад в банке надежном»*. Этот слоган использовал СКБ-Банк в своей наружной рекламе. Вероятно, составитель этого слогана не учел тот факт, что уличный жаргон и финансовые услуги едва ли совместимы.

«Откинься без забот! В новых окнах новый поворот!» (реклама фирмы по установке евроокон). Автор использовал определенные языковые средства с одной целью: привлечь внимание потребителя, но не учел все возможные варианты интерпретации языковой единицы и вероятные отрицательные коннотации. В данном случае двусмысленность рекламного текста обусловлена многозначностью языковой единицы. Здесь обыгрывается жаргонное значение выражения «откинься без забот» – «умри

без забот». Автор не учел тот факт, что текст звучит как призыв к добровольному уходу из жизни потребителя, воспользовавшегося услугами данной фирмы при установке окон, и вызывает негативное отношение.

3. Неуместное употребление слов в контексте социальных предпочтений.

Например: «*Заряжай мозги!*» (шоколад «Nuts»). Слоган убеждает в том, что необходимо есть шоколад «Nuts», чтобы твой мозг лучше работал. Значения ключевых слов «заряжай» – питай, поддерживай активность, «мозг» – интеллект. Создатели рекламного слогана использовали несколько бесцеремонную форму обращения разговорного характера, адресовано это послание молодому поколению. При прочтении слогана возникает ощущение, что современная молодежь настолько глупа, что ей необходимо постоянно «заряжать мозги» этими шоколадными батончиками. Очевидно, создатели слогана не видят других вариантов для повышения интеллектуального уровня современной молодежи.

4. Неточное употребление слов и словосочетаний, ведущее к игнорированию здравого смысла.

Слоган косметики «Мирра Люкс»: «*Не теряя времени – теряй годы*». Видимо, авторы хотели донести до женщин, что те помолодеют, покупая этот товар. Но первая ассоциация оказывается негативной. В сознании людей *потерять годы* означает напрасно прожить их, а вовсе не помолодеть. Поэтому слоган противоречит здравому смыслу.

«*Продли скорость*». Слоган от McCann Erickson Russia для МегаФон. Это бессмыслица для красоты. Вероятно, имелось в виду продление времени, когда ты можешь быть в Сети с высокой скоростью. Сокращение и упрощение выражения привело к появлению необъяснимого и невозможного.

«*Нам важно, что вам важно*». McCann Erickson Russia запустило новую кампанию для Сбербанка. Вместо слогана с играющей композицией, как, по всей вероятности, предполагалось, получилась рубленая конструкция, с обесмысленным от повтора ключевым словом.

«*Освежающая легкость бытия*». Слоган кваса «Веранда» компании «Очаково» не имеет смысла. Поскольку легкость бытия (то есть легкая и беззаботная жизнь) не может освежать.

Слоган должен быть благозвучным и не вызывающим нежелательные ассоциации.

Например, фраза «*А теперь мы едим Тёму*» в рекламе детского питания рисует в голове не самые привлекательные картины.

Интересен пример рекламного текста «*Мойте воду перед едой!*» (реклама фильтров для воды «Brita»), в которой алогичное словосочетание *мойте воду* приобретает двойственный смысл: с одной стороны, водой именно моют, с другой – вода не является действительно чистым продуктом и нуждается в дополнительной очистке.

Заключение. Рекламная деятельность есть деятельность по ознакомлению потребителей с производимыми и продаваемыми товарами, по созданию особой атмосферы благожелательности по отношению к потенциальным покупателям товаров.

Безусловно, игра слов и образов, искажение правописания и идиом являются характерными для рекламы и нередко способствуют созданию наиболее выразительных и успешных рекламных сообщений. Очень активно в рекламе используются сленг и разговорные выражения, последние вводятся для создания эмоционально-экспрессивной окраски, образности, доходчивости и действенности рекламного текста, который предназначен для массового потребителя. Действительно, нередко рекламные тексты написаны таким образом, чтобы их звучание напоминало звучание устной разговорной речи.

Следует отметить, что, несмотря на привлекательность и даже развлекательность приведенных выше стилистических приемов, лингвистические инновации в рекламе приветствуются не всеми. Для того чтобы рекламный слоган возымел действие, нужно, чтобы были учтены этические и коммуникативные законы построения речевого произведения, тогда реклама будет надлежащим образом воспринята целевой аудиторией.

Библиография

- Большая советская энциклопедия (БСЭ). – М.: Советская энциклопедия, 1969–1978.
 Ермакова О.П., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993. – С. 30–64.
 Криминальный словарь уголовного сленга (КСУС) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://samlib.ru/m/mazurin/slowarx.shtml>
 Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1995.

Коммуникативные качества убеждающей юридической речи

Орлова Екатерина Сергеевна

Институт законодательства и сравнительного правоведения
при Правительстве Российской Федерации, Россия
117218, г. Москва, Б. Черемушкинская ул., 34
аспирант
E-mail: orlova-nauka@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена коммуникативным качествам убеждающей речи. Коммуникативные качества рассматриваются на примере юридических речей – выступлений в суде. Особое внимание уделяется риторической аргументации.

Ключевые слова: юридический, убеждающий, речь, коммуникативный, русский язык.

УДК 808.5:34+316.77

Communicative qualities of a persuasive legal speech

Ekaterina S. Orlova

The Institute of Legislation and Comparative Law Affiliated
to the Government of the Russian Federation, Russia
117218 Moscow, B. Cheremushkinskaya Str., 34
Postgraduate student
E-mail: orlova-nauka@yandex.ru

Abstract. The article focuses on the communicative qualities of persuasive speech drawing on the example of legal speeches, namely those delivered in court with a special attention to rhetorical argumentation.

Key words: legal, persuasive, speech, communicative, Russian language.

UDC 808.5:34+316.77

Введение. Тема данной работы носит теоретико-методологический характер. Целью автора является рассмотрение коммуникативных качеств убеждающей речи.

Материалы и методы. Убеждающая речь рассматривается на основе образцов речей знаменитых российских юристов XIX века, таких как А.Ф. Кони, П.С. Пороховщиков, Ф.Н. Плевако.

При анализе материала используются: системно-структурный подход, такой метод эмпирического исследования, как наблюдение, применяются такие формально-логические методы познания, как анализ и синтез, аналогия и обобщение. К языковым явлениям применяется метод толкования.

Обсуждение. Убеждающей является речь, которая может убедить слушателя в справедливости точки зрения ее автора, она должна расположить к нему слушателя, сделать так, чтобы он понял и принял позицию говорящего. Она должна отличаться такими коммуникативными качествами, как ясность, точность, логичность, аргументированность, выразительность, уместность.

Данные коммуникативные качества речи особенно важны для юридических (защитительных и обвинительных) речей при выступлении в суде, поскольку там зачастую решается судьба человека. Неслучайно о важности коммуникативных качеств юридической речи пишут не только лингвисты, но и профессиональные юристы, обвинители и защитники [Поддержка 2002].

Ясность речи, главным образом, зависит от знания предмета, темы, выступления, ясности мышления. Известно, что, кто ясно мыслит, тот ясно излагает. Ясность речи предполагает ее доходчивость, понятность. Это качество речи особенно важно в суде присяжных, когда суд вершат не только юристы, но и непрофессионалы. Известный юрист XIX века С.С. Хрулёв писал, что на корректное решение дела влияют только те речи, которые «убедительны в своей понятности». Непонятная присяжным заседателям речь, «как бы она красноречива ни была, не оказывает на их убеждение никакого влияния» [Хрулев 1886].

Точность речи определяется корректным использованием значений слов (особенно это касается юридической терминологии), неупотреблением профессиональных жаргонизмов при выступлении на публике, уместном использовании иностранных слов. Об этом писали, как знаменитые адвокаты XIX века (П.С. Пороховщиков, А.Ф. Кони), так и известные адвокаты нашего времени.

Убеждающая речь должна отвечать требованиям современной языковой нормы. Известно, что уровень доверия к профессиональным качествам юриста, допускающего ошибки в устной или письменной речи (произношение, ударение, лексические, грамматические, стилистические, орфографические, пунктуационные ошибки), резко снижается. Слог речи должен быть строго приличным как ради изящества ее, так и из уважения к слушателям», – писал знаменитый адвокат XIX века П.С. Пороховщиков [Пороховщиков 2000].

Убеждающая юридическая речь должна отличаться логичностью и аргументированностью. Согласно мнению известного русского адвоката А.Ф. Кони, «для успеха речи важно течение мысли лектора. Если мысль скачет с предмета на предмет, перебрасывается, если главное постоянно прерывается, то такую речь почти невозможно слушать. Надо построить план так, чтобы вторая мысль вытекала из первой, третья из второй и т.д., или чтобы был естественный переход от одного к другому» [Кони. Электронный ресурс].

Логичность и аргументированность достигается использованием риторических аргументов. Под риторическим аргументом мы понимаем доводы в подтверждение определенной мысли, т.е. тезиса. Риторическую аргументацию можно рассматривать как единство трех функционально-смысловых компонентов: этического, рационального, эмоционального. Такой «триединый» подход к анализу аргументации известен еще с античных времен (этос, пафос, логос). Знаменитый оратор древности Цицерон писал, что «мы склоняем людей к своему мнению тремя путями – или убеждая их, или привлекая, или возбуждая, но из этих трех путей лишь один должен быть на виду: пусть кажется, что мы стремимся только к убеждению, остальные же два наших средства, подобно крови в жилах, должны сочиться по всему составу речей» [Цицерон 1972].

В формировании аргументативной модели судебной речи участвуют инструментальные риторические тактики, построенные на основе аналогии, противопоставления, повтора и градации, иронии.

Инструментальная тактика противопоставления имеет в основе антитезу, т.е. противопоставление понятий, предметов с воздействующей целью [Орлова 2016]. Тактика противопоставления реализуется в аргументации судебной речи через противопоставление внешности, морального облика, действий и поступков и т.п. преступника и жертвы преступления, нескольких преступников между собой, слов и действий обвинения и защиты.

При противопоставлении внутренних противоречий личности подсудимого обычно подчеркивают борьбу добра и зла в душе человека, описывают всевозможные противоречия в его судьбе, противоречия между его иллюзиями и реальной действительностью и т.п. Приведем пример противопоставления из выступления адвоката Н.Ф. Плевако по делу Грузинского: «То, что с ним случилось, неудача, которая над ним стряслась, – понятны всем нам; он был богат – его ограбили; он был честен – его обесчестили; он обожал и был любим – его разлучили с супругой: на склоне лет принудили находить ласки случайной знакомой, некий Фени; он был супругом – его ложе опоганили; он был папой – у него силой отымали малышкой и в очах их порочили его, чтоб приучить их презирать того, кто отдал им жизнь» [Плевако. Электронный ресурс].

Данное противопоставление, объясняющее мотив преступления, усиливается с помощью восходящей градации. Градация предполагает последовательное нагнетание или, наоборот, ослабление сравнений, образов и т.п. Данная тактика необходима оратору в тех случаях, когда он хочет внушить аудитории спорную мысль. Рассмотрим градацию на основе цитируемой нами речи Ф.Н. Плевако:

«Нередко извиняют злодеяния страстью, рассуждая, что душа, ею одержимая, не императивна внутри себя. <...> Павший мог бы избежать зла, если б вовремя обуздывал страсть. Отсюда – грех страсти все же грех, все же нечто, обусловленное уступкой злу, пороку, беспомощности <...>

Но есть другое состояние вещей: есть моменты, когда душа возмущается неправдой, чужими грехами, возмущается во имя нравственных правил, в которые верит, которыми живет, – и, возмущенная, поражает того, кем возмущена <...> Здесь все же есть вина, несдержанность, недочет любви к падшему, но вина извинительнее первой, ибо поступок обоснован не слабостью, не самолюбием, а ревнивой любовью к правде и справедливости <...>

Есть состояние еще больше извинительное. Это – когда поступок близкого обижает и нарушает священнейшие права <...> Супруг лицезреет человека, готового опоганить чистоту супружеского ложа; отец находится при сцене соблазна его дочери; первосвященник лицезреет готовящееся святотатство, – и, не считая их, некому спасти право и святыню. В душе их подымается не грешное чувство злости, а праведное чувство отмщения и защиты поругаемого права. Оно – легитимно, оно свято; не подымись оно, они – презренные люди, сводники, святотатцы! <...>

Но как поступить, когда нет сил и средств спасти поруганное, когда наружные, легитимные средства защиты недействительны? Тогда человек ощущает, что при бессилии закона и его органов идти к нему на действительную помощь, он – сам арбитр и мститель за поруганные права! <...> Опозорена дочь: что все-таки, кутузка обольстителя вернет ли ей утраченную честь? Совращена с дороги долга супруга: казнь соблазнителя вернет ли ей семейную добродетель? Малыши отлучаются от отца: исполнительные листы и судебные приставы смогут ли наложить арест на исчезающее чувство любви в сыновьем сердечке? Самые священные – в то же время самые беззащитные интересы! Вот и подымается под давлением сознания цены и беззащитности поруганного права рука мстителя, подымается тем резче, чем резче, острее вызывающее оскорбление» [Там же].

Здесь наблюдается восходящая градация, т.е. усиление, нагнетание образов, понятий, мотивов убийства: от убийства из-за страсти к убийству, мотивом которого стало возмущение во имя нравственных правил, вызванное любовью к правде и справедливости. От него к возмездию, в связи с нарушением священнейших прав мужа, отца, первосвященника, и далее к священному возмездию, усиленному бессилием законов и адекватных легитимных средств защиты.

Градация усиливается аналогией, основу которой составляет сопоставление, сравнение, состояния человека, совершившего преступление, с падающей стеной, которая при падении давит всех находившихся около нее:

«Если это оскорбление многообразно, но равномерно, то оскорбленный еще может воздержаться от напора возмущающих душу воспоминаний, побеждая каждое поврозь от другого. Но если неприятель вызывает в душе своими поступками всю горечь вашей жизни, принуждает в одно мгновение все пере-чувствовать, все пережить, то <...>, не выдержав его, лопнут все сдерживающие его пружины. Так можно уберечь себя проходящему от равномерно падающих в течение века камешков разрушающегося строения. Но если стенка упадет вдруг, она неизбежно задавит того, кто был около нее».

Закономерным результатом речи стало то, что присяжные вынесли оправдательный вердикт, признав, что грех был совершен в состоянии «умоисступления», т.е., говоря современным языком, в состоянии аффекта. Инструментальная тактика аналогии является одной из наиболее эффективных в аргументации судебной защитительной речи.

Инструментальная тактика повтора также является эффективным средством воздействия в риторическом аргументе. Повторение в судебной защитительной речи наиболее сильного довода способствует достижению запланированного результата. В качестве примера приведем еще одно короткое, но емкое выступление Ф.Н. Плевако. За незначительное преступление судили священника, вина которого была доказана, он сам во всем признался. Речь Плевако в его защиту состояла в следующем:

«Господа присяжные заседатели! Дело ясное. Прокурор во всем совершенно прав. Эти преступления подсудимый совершил и сам в них признался. О чем тут спорить? Но я обращаю ваше внимание вот на что. Перед вами сидит человек, который тридцать лет отпускал вам на исповеди грехи ваши. Теперь он ждет от вас: отпустите ли вы ему его грехи» [Там же].

Короткий аргумент, построенный на инструментальной тактике повтора, оказался действенным – священник был оправдан.

Инструментальная тактика иронии также представляет собой важное средство эффективного воздействия в аргументации судебной речи. Ирония являет собой способ косвенного указания на смысл, действуя от противоположного. Это своего рода косвенное доказательство, или метод рассуждения через сведение к абсурду рассуждения предыдущего оратора или предполагаемого рассуждения адресата.

Инструментальная тактика иронии используется, как правило, для дискредитации оппонента и предъявления своей позиции с целью формирования недоверия к показаниям свидетелей, к позиции обвинения и др. Блестящим примером иронии является также защитительная речь Н.Ф. Плевако. На примере данной речи мы рассмотрим также такое необходимое качество убедительной речи, как выразительность и образность.

Однажды Н.Ф. Плевако участвовал в защите старушки, вина которой состояла в краже жестяного чайника стоимостью 50 копеек. Прокурор сам высказал аргументы в пользу подсудимой: бедность, нужда, незначительность кражи, жалость к воровке. Но собственность священна, и, если позволить людям посягать на нее, страна погибнет. Выслушав прокурора, поднялся Плевако и сказал:

«Много бед и испытаний пришлось перетерпеть России за ее более чем тысячелетнее существование. Печенеги терзали ее, половцы, татары, поляки. Двенадцать языков обрушились на нее, взяли Москву. Все вытерпела, все преодолела Россия, только крепла и росла от испытаний. Но теперь, теперь... старушка украли чайник ценою в пятьдесят копеек. Этого Россия уж, конечно, не выдержит, от этого она погибнет безвозвратно» [Там же].

Усиливает иронию перифраза «двенадцать языков». Перифраз, или перифраза – синтаксико-семантическая фигура, состоящая в замене однословного наименования предмета или действия описательным многословным выражением. Кроме аллюзии, иронии, перифразы в данной маленькой, но очень эффективной и эффективной речи используются такие синтаксические средства воздействия, как инверсия, парцелляция и синтаксический параллелизм.

Инверсия – нарушение обычного порядка следования компонентов: «Много бед и испытаний пришлось перетерпеть России за ее более чем тысячелетнее существование», «Печенеги терзали ее, половцы, татары, поляки».

Синтаксический параллелизм – повторение однотипных синтаксических структур с разным лексическим наполнением: «Все вытерпела, все преодолела Россия».

Парцелляция – расчленение исходного предложения на несколько интонационно обособленных отрезков: «Но теперь, теперь... старушка украли чайник ценою в пятьдесят копеек». Здесь парцелляция, усиленная противительным союзом «но» и повтором наречия «теперь», увеличивает иронию, потому что ожидаемая тревога: «Но теперь, теперь...», заканчивается: «...старушка украли чайник ценою в пятьдесят копеек» выводом: «Этого Россия уж, конечно, не выдержит, от этого она погибнет безвозвратно». Благодаря многочисленным средствам воздействия, умело использованным Н.Ф. Плевако, старушка была оправдана, а прокурор, требовавший наказания, был поднят на смех.

Заключение. Таким образом, рассмотрев убеждающие юридические речи, мы пришли к выводу, что убеждающая речь должна отличаться такими коммуникативными качествами, как ясность, точность, логичность, аргументированность, выразительность, уместность. В формировании убеждающей модели судебной речи участвуют инструментальные риторические тактики, построенные на основе аналогии,

противопоставления, повтора и градации, иронии. Анализ речей знаменитых российских юристов XIX века наглядно демонстрирует богатство, силу, образность русского языка. Умелое использование специальных риторических тактик, призванных воздействовать на слушателей, наряду с риторическими аргументами, способствует достижению эффективности убеждающей юридической речи.

Библиография

Кони А.Ф. Советы лекторам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/k/koni_a_f/text_0210.shtml

Орлова Е.В. Актуальные речевые жанры в рамках профессионально ориентированного обучения русскому языку студентов-медиков // Русский язык за рубежом. – 2014. – № 5 (246). – С. 104–114.

Орлова Е.В. Культура профессионального общения врача: Коммуникативно-компетентностный подход: монография. – М.: Форум, 2012. – 288 с.

Орлова Е.В. Русский язык и культура речи для медицинских вузов. 2-е изд., перераб. и доп. / Е.В. Орлова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2016. – 464 с.

Орлова Е.С. Стилистические средства русского языка: на материале юридических речей // Материалы Международной конференции и VII Международного научно-практического семинара «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века» (Прага, 11–13 октября 2013 г.). International Conference and 7th International Scientific and Practical Seminar «Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the XXI Century» (Prague, 11 – 13 October 2013) / Comp. by E.L. Kudryavtseva. 1. Ed. – Publ. by Fakulty of Humanities, Charles University in Prague; Printed by ERMAT Praha, Ltd., 2013. – 120 p.

Плевако Ф.Н. Судебные речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/p/plewako_f_n.

Поддержание государственного обвинения в суде с участием присяжных заседателей: научно-практическое пособие / под ред. С.И. Герасимова. – М.: Изд-во НИИ проблем укрепления законности и правопорядка, 2002.

Пороховщиков П.С. Искусство речи на суде / П.С. Пороховщиков. – Тула: Изд-во «Автограф», 2000.

Хрулев С.С. Суд присяжных: очерк деятельности судов и судебных порядков / [соч.] Сергия Хрулева. – СПб.: типография Правительствующего Сената, 1886.

Цицерон Марк Туллий. Три трактата об ораторском искусстве. Об ораторе. Кн. 1 / под ред. М.Л. Гаспарова. – М.: Наука, 1972.

**Неологизация в современной поэтической речи: семиозис и экспрессия
(на материале поэзии Нади Делаланд)**

Пинежанинова Наталья Павловна

Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Россия
199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: pinezhaninova@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается неологизация в современной поэтической речи как индивидуальная интралингвистическая потребность поэта в рефлексии над потенциальными возможностями языка в создании неониминаций и поиске собственных способов поэтической выразительности. Материалом исследования послужила ориентированная на обновление языковых форм поэзия Н. Делаланд. В статье представлены структурно-семантические способы образования окказионализмов и стилистические приемы их функционирования, а также определены авторские интенции интеграции окказионализмов в поэтическую речь. Особое внимание уделено контаминации как продуктивному авторскому приему. В статье показано, как объединение и семантическое взаимодействие языковых единиц или их частей на основе структурной, функциональной или ассоциативной близости приводит к грамматической, лексической и семантической диффузности. В статье также прослеживается связь неониминаций с контекстом и субъективно-авторской оценкой их новых качеств и свойств.

Ключевые слова: поэтическая речь, неологизмы, авторские окказионализмы, неониминация, диффузность семантики, звуковая ассоциативность, стилистические функции.

УДК 82-1: 811.161.1'42

**Neologisms in modern poetic speech: Semiosis and expressiveness
(A case of N. Delalande's poetry)**

Natalia P. Pinezhaninova

Saint Petersburg State University (SPbSU), Russia
199034 St. Petersburg, Universitetskaya Embankment, 7
Candiate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: pinezhaninova@rambler.ru

Abstract. The article explores the ways of creating neologisms in modern poetic speech as an individual intralinguistic need of a poet to reflect on the potentialities of language in creating his neologisms and in search for original ways of poetic expression. The material of the study is N. Delalande's poetry aimed at updating the linguistic forms. The article reveals structural and semantic methods of forming nonce words and stylistic devices of their functioning as well as determines the author's intentions to integrate nonce words into poetic speech. Particular attention is paid to contamination as the author's productive method. The article shows how the combination and the semantic interaction of linguistic units or their parts with their structural, functional or associative proximity lead to grammatical, lexical and semantical diffuseness. The paper also analyses the relation of the author's nonce words to the context and the author's subjective assessment of their new qualities and properties.

Key words: poetic speech, neologisms, author's nonce words, new words, diffusion of semantics, sound association, stylistic function.

UDC 82-1: 811.161.1'42

Введение. Тема данной статьи имеет методологический характер. Цель автора – представить методологию анализа процесса неологизации в современной поэтической речи как результат индивидуальной креативной деятельности поэта, направленной на реализацию потенциальных возможностей в обновлении системы выразительных средств, описать способы образования неониминаций и их декодирования, а также прагматический аспект связи окказионализмов с контекстом.

Основные направления исследования включают в себя лексическую семантику, семиозис как динамический процесс интерпретации языкового знака или порождение его значения и экспрессивность поэтической речи, которая проявляется совокупностью речевых средств, усиливающих изобразительное и эмоционально-оценочное воздействие.

Материалы и методы. Материалом исследования послужила поэзия современного автора-филолога Н. Делаланд, представленная в двух сборниках стихов: «На правах рукописи» (2009) и «Нужное подчеркнуть» (2016). Методы анализа: описательный, сопоставительный и метод компонентного анализа.

Обсуждение. Предлагается рассматривать в процессах неологизации современной поэтической речи в качестве продуктивных приемов для образования неониминаций приемы деривации и контаминации.

Выявленные в поэзии Н. Делаланд приемы и способы создания окказионализмов демонстрируют уровни и структуры языка, которые обладают потенциальными возможностями языковых преобразований. Современный поэт, формируя собственное языковое пространство для лингвистического эксперимента и языковой игры, включает в него все то, что он слышит и видит в окружающей его жизни и что составляет его собственный языковой тезаурус – иностранные языки, компьютерный язык, язык классической литературы и профессиональный (научный) язык, а также экспрессивную лексику разговорного языка. Новое в поэтической речи образуется в соединении и взаимодействии фрагментов разных языков и стилей и включает в себя фонетические, морфологические, лексические и другие уровни языка. Индивидуальная поэтическая креативность в создании речевых инноваций характеризуется избирательным отношением к тем или иным способам в развитии приемов деривации и контаминации. Представленное описание неологизации интегрирует аспекты смежных филологических направлений – лексическую семантику, семиотику, стилистику и риторiku.

Неологизация в поэтической речи свидетельствует о творческом отношении автора к языку, о стремлении к расширению языковых возможностей и поиску новых способов выразительности. Авторское создание неониминаций может быть представлено как лингвистический эксперимент, в котором отражаются специфические приемы филологической рефлексии над словообразовательными возможностями языка и семиотическим процессом конструирования и распознавания языкового знака.

Современная поэтическая речь демонстрирует многообразие форм преобразования имеющихся в языке средств и способов означивания, которые проявляются в стихийной модификации фонемной, графемной, морфемной структуры языка как особых способов звуковой редукции и поэтической транслитерации. Большое влияние на восприятие синтагматического членения поэтической речи имеет отмена знаков препинания и перенос внимания с интонационного контура стиха, определяющего слуховое восприятие, на визуализацию поэтического текста. Специфика современной языковой креативности во многом связана также с компьютерными технологиями, благодаря которым виртуальное пространство существования языка становится объектом поэтической рефлексии.

В процессе неологизации автором создаются окказионализмы и потенциальные слова, обладающие абсолютной новизной формы и особой экспрессивностью. Введение в определенные контексты новых слов отражает интенции автора, проявляющиеся во внимании к потенциальным конструктивным и семантическим возможностям слова, в желании раскрыть в словесной игре неожиданные смыслы, выразить эмоциональное отношение к объекту неониминации. В процесс неологизации могут быть включены и иностранные слова, поскольку вопрос о новизне или освоенности этих слов, транслитерированных или записанных на языке оригинала, в русском языке нивелируется в поэтической речи, где более важной становится их стилистическая роль и другие новаторские параметры. В поэтической речи даже известное слово может приобретать новые черты, если творчески используется в следующих семиотических измерениях: в синтактике – при необычном соположении слов в речи, в семантике – когда актуализируется не столько содержательная, сколько формальная сторона слова, в прагматике – если слова включаются в несвойственные им ранее контексты употребления. К неологизации обращаются такие поэты, которые испытывают интралингвистическую потребность в совершенствовании языковых средств и в поиске собственных способов выразительности.

Структурно-семантическое и стилистическое разнообразие в неологизации демонстрирует поэзия Нади Делаланд, поэта-филолога, обладающего высокой степенью языковой свободы и всесторонне исследующего в своем творчестве резервы языковой системы. Сборники стихов Н. Делаланд – «На правах рукописи» (2009) и «Нужное подчеркнуть» (2016) – дают возможность выявить способы создания окказионализмов, определить основные авторские интенции и проследить экспрессивность в авторской неологизации.

Наиболее традиционным приемом образования окказионализмов в поэтической практике Н. Делаланд является деривация, когда образование вторичных языковых знаков происходит на базе других, принимаемых за исходные, и может быть выведено из них путем применения определенных моделей или правил. В создании новых слов поэт использует способы лексической и семантической деривации.

Лексическая деривация включает в себя аффиксальный способ, способ словосложения, а также использование языкового знака в новом значении. Так, новизна окказионализмов, образованных суффиксальным способом, достигается использованием нормативных словообразовательных средств по отношению к потенциальному слову, которого нет в языке, но которое может быть реконструировано: *зычок* (образовано от: *зычный* – громкий, сильный, резкий звук, но здесь активировано значение – маленький); *писало* (сущ. с суфф. –л, обозначающее орудие, приспособление для производства действия: *лечь и писало настроить*); *стучалище* (образовано от *стучало* – орудие для производства действия, метафорически обозначает сердце). Суффиксы субъективной оценки в этих случаях подчеркивают отношение к размерам предметов. Однако Н. Делаланд использует в отдельных случаях непродуктивные для современного языка модели: *слепорь* (слепой + суффикс, но вместо продуктивного –*ар-ь* использован архаичный –*ор-ь* – *лицо слепоря*); *неморь* (немой – *лицо неморя*).

Префиксальным способом поэт образует в основном отглагольные окказионализмы (глаголы, причастия и деепричастия): *пронеметь* (*смолчишь, пронемеешь стихами*); *доотрицать* (*Небо*

доотрицает // *содержанье собственное*); *вронить* (*врони меня вчера в себя с утра*); *впивать* (*или чаем // заутренним тайну таен вприкуску светло впивая*); *недопрорыть* (*недопрорыв мне сердце – к свету, воде, камням*); *выспаться* (*из ночи*); *вспаться* (*в ночь*); *разненавидеть, увысить* (*табуретку томом увысив Дая*). Новизна таких окказионализмов основана на совмещении известных глагольных действий с несвойственными им пространственными значениями. Вместе с тем, в префиксальное словообразование могут включаться и потенциальные слова: *опрошлиться* (*Ты совсем опрошиллся*); *скушевать* (*и вороны их скушевают*); *поковыльствовать* (*Останься // на секунду в поле зренья. // Степью зренья поковыльствуй*); *раскрикнутый* (*Раскрикнутые окна спят*); *одругевшие* (*ходят одругевшие люди*). Особой экспрессией обладают потенциальные слова *опрошил* (стал прошлым) и *одругевшие* (ставшие другими), поскольку они имеют нормативные паронимы *опошил* и *одуревшие*, благодаря чему приобретает дополнительную негативную коннотацию.

Н. Делаланд использует словосложение чаще всего в авторской неологизации наречий, при этом новизна подчеркнута своеобразной определительно-характеризующей семантикой сложных наречий, образованных не от прилагательных, а от словосочетаний с существительными и глаголами: *семероного* (*прямо с севера дождь // семероного танцует в фонтане*); *птицекрыло* (*Трепещет белее на веревках осенних, // сорвется ли вниз или ввысь птицекрыло*); *носолюбопытно, вниманиебровно* (*Но же ж интересно, носолюбопытно, вниманиебровно – // шарахнет ли насмерть при первой попытке // заняться любовью?*); *легкошаго* (*легкошаго ноябристо // воздухом прохладным влажным // я иду к тебе по листьям*); *рото-раскрывательно* (*я роняю листья, целуй мои корни рото- // раскрывательно*); *зоркоглазо* (*сбежать и оттуда следить зоркоглазо // за тем, как по стеклам текут отраженья*); *многорото* (*словами, когда-то распятыми на кресте // и многорото шепчущими с одра*). Образование сложных наречий может быть представлено оксюморонным сочетанием: *старушнородетски* (*скрипит калитка // монолитно старушнородетски // из избы бы выйти*). Окказиональные степени сравнения образуются, вопреки правилу, из притяжательных прилагательных и даже существительных: *волче, волчее, зубе, глазей* (*я сегодня играю, как в сказке, // и чем дальше, тем волче, волчее, зубе, глазей // опускаю глаза*). Также они могут образовываться по аналогии с существующим образцом путем игровой подмены компонентов, что придает новую семантику и самому образцу: *невсебяемее* (*себя / меня, ср.: невременяемый*).

Следует указать и на некоторые частные случаи неологизации. Одним из них становится прием редукции: *лыбель* (редуцированное *ко/лыбель – Пело, качало и вот уронило в лыбель // тело*). Возможно, здесь использовано поэтическое морфемное деление и морфеме *ко-*, как в латинском языке, придано значение совместности, в таком случае отсутствие этой морфемы будет семантически мотивированным. В поэзии Н. Делаланд использован и противоположный редукции прием морфемного удвоения с целью создания звукоизобразительного эффекта, мотивированного контекстом: *старрана* (*в ту старрану грома*). Еще одним частным случаем неологизации можно считать прием разделения сложного слова и перестановку его частей, в результате чего отдельная часть воспринимается как окказионализм: *водом* (*водом и хором, т.е. хороводом: Или выбегая на холод, // улицы, где водом и хором // ходят одругевшие люди, // спрашивать у каждого: любишь?*).

Кроме конструктивных словообразовательных приемов и лексической трансформации Н. Делаланд исследует возможности семантической деривации, когда в контексте высказывания происходит изменение семантики единиц, принимаемых за исходные. В содержательном отношении это изменение может быть направлено на использование языкового знака в новом значении или новой функции. В результате присвоения новых значений известным словам меняется их стилистическая закреплённость и экспрессивная окраска, новое слово принимает диффузные семантические признаки, т.е. метафоризируется.

Для семантической деривации Н. Делаланд выбирает, как правило, слова из профессионального языка филологов: *флексия* (*флексия – конечные морфемы, осуществляющие словоизменение, образовано от лат. flexio – «сгибание», «переход голоса»: Вот и ты, моя рыбка, плывешь в окне, // изгибая флексию, как разлуку*); *аблятив* (*название падежа в латинском языке, совмещающем функции творительного и предложного падежей: на углу стоит девушка в аблятиве // кем и чем она? да о ком? о чем?*); *деванатар* (*деванатари – божественное городское письмо в языке хинди: Не ходи по бумаге, иди в огород // изучать по теням деванатар*); *кноклаут* (*смычный приступ перед гласным звуком в немецком языке: издавая кноклаут, я выдохну только дыханье // только бледненький пар*). Следует отметить звуковую ассоциативность как основную интенцию в выборе метафор.

Также к филологической сфере окказиональных образований могут быть отнесены и интертекстуальные аллюзии: *времери* (*хлебниковский окказионализм времери – птицы времени – переосмыслен в значении слова или строки: легкие стаи тяжелых больных времерей*); *улялюм* (*имя Ulaume в значении «что-то страшное»: мне снится // что я захожу и студенты стоят // живые, но с косами, с косоглазами // и ждут улялюм от меня. Видно, я // их щас растерзаю*). Отсылки к интертексту усиливают образность и многозначность окказионализма *улялюм* – это и инфернальность значения имени, написанного на склепе, в стихотворении Э.А. По, и актуализация неологизма в ироническом контексте Н. Делаланд, где это слово становится частью разговорной речи, снижающей предыдущие

коннотации и активирующей звуковую и эмоциональную сторону неологизма, напоминающую веселое улюлюканье.

Звуковой ассоциативностью обусловлен и выбор иронических окказионализмов *паркер* и *пурген* (*весь паркер замело пургеном*), а также окказионализмов, являющихся звуковыми деформантами эвфемистического характера: *юг твою мать прямо с севера дождь; 10 минут, на тот случай, // если я не проснусь по своей // мировой шопе – как его? – воле; Или – закрываясь в квартире, // очи закрывая все шире, // спрашивать у голоса, греясь // рифмами: какого хорей?* Окказиональные эвфемизмы проявляют интенцию выражения эмоциональной оценки и эмоциональной разрядки.

В поэтической речи Н. Делаланд часто используются онимы (фамилии известных людей) не с идентифицирующим, а с другим, собственно контекстуальным, значением как двухсторонний знак с диффузными признаками. Так, окказионализм *кусто* совмещает признаки слова *куст* в грамматически измененном роде и фамилию руководителя знаменитых подводных экспедиций Ж.И. Кусто: *выгляни в окошечко, // всплыви ко мне, мое кусто*. Авторский выбор обусловлен в таких случаях звуковой формой онима: *Лесная глушь, сосны, комары // летают молча*. В таком случае звуковое сближение слова *сосны* и фамилии поэта В. Сосны порождает иронический окказионализм с ассоциативной семантикой. Преобразовательный потенциал онимов исследуется автором и с точки зрения возможностей перевода их в разные части речи, приобретающие качественное значение: *со всей кибирной пошловатостью, со всей бахытностью размаха; по павловой пойдешь по ниточке // строчково молча гандельсманно; и вот тогда уже кабаново // заулыбашься и снова // зашаркаешь в свое кабаново // в таврово в костюково* [Делаланд 2016: 179].

Особую группу в поэзии Н. Делаланд составляют слова с неопределенной семантикой, которую можно лишь приблизительно наметить, исходя из контекста: *кирь* (от фр. *kir* – смородиновый коктейль или от русского жаргонизма *кирять*: *я сделаю харю и сделаю кирю*); *бардовало* (вероятно, в этом случае обмениваются признаками слова *бард* и *невчая птица*: *бардовало пьяное, что крылами машешь?*); *бдыжь* (звукоподражательное слово, пароним слова *дождь*: *– бдыжь идет, бродит бдыжь*).

Другим распространенным приемом неологизации в поэзии Н. Делаланд является контаминация, представленная скрещиванием, объединением и семантическим взаимодействием языковых единиц или их частей на основе структурной, функциональной или ассоциативной близости, приводящим к образованию новой лексико-семантической единицы. Контаминация представлена на фонетическом, лексическом, синтаксическом и фразеологическом уровнях.

В лексической контаминации поэт, пользуясь этим приемом в определенных контекстах, ориентированных на имитацию детской речи, воспроизводит детское словотворчество: *графомама* (графоман + мама); *граммофазер* (граммофон + фазер – папа: *папа у тебя граммофон <...> А начнут тебя попрекать // Граммофоныч, тем, кто ты есть, // <...> граммофазером обзывать*); *сейсмазавринфразвук* (сейсмограф + динозавр + инфразвук); *зимама* (зима + мама): *Скоро холодно. Зимама*. В других контекстах контаминация может представлять метафору: *синекдохла* (синекдохла + сдохла: *что я – стихи, // что я – синекдохла*)¹; *поганинец* (поганец + Паганини: *поганинец твой выкину в форточку*); *чтотопопавиешть* (Два года будет уж. Уж третий // стучится в очередь столетий // чтотопопавиешть в глаза). Отдельную группу контаминаций составляют омонимы к известным словам, приобретающие в контексте собственную эмоциональную мотивацию с парадоксальным добавлением значения омонима в качестве коннотации: *косоглаза* (косы + глаза: *студенты <...> с косами, с косоглазами*); *уЩербность* (у Щербы – использование фамилии известного лингвиста); *монолитно* (мона Лита: *Мона мона младенца где ты // потеряла старела лита // стала мной скрипит калитка // монолитно старушинодетски*); *ноты* (синкретизм значений – ноты = но ты: *ты же понимаешь где ты кто ты ноты // понимаешь взлеты бены готы готты*); *готты* (бены готы, готты) (синкретизм значений: кто ты – гот/ты). В образовании контаминированных наречий поэт может смещать границы соединяемых фрагментов, которые приобретают значение самостоятельных семантических единиц: *осторо-невозможно* (осторожно + невозможно: *как ты сам удивлен – остро-невозможно*); *им-возможно, импо-хоже* (*Невозможно, сколь ты можешь // Позабыть меня (ты можешь? // Импотент, если ты можешь) // Им-возможно, импо-хоже*).

Контаминации синтаксического, фразеологического и фонетического уровня объединены в поэтических текстах Н. Делаланд во фразы, которые представляют собой сращение и взаимодействие фрагментов разных языков. Включение иностранных слов и фразовых элементов в русскую поэтическую речь, безусловно, создает определенные трудности восприятия и требует адекватных знаний или специального комментария, поскольку автор использует автокоммуникативную функцию поэзии, давая

¹ В описании и систематизации окказионализмов встретились определенные трудности. Первое – это выбор минимальных контекстов, которые репрезентируют семный состав лексического значения окказионализма, так как поэтические тексты записаны иногда без обозначения синтаксических границ предложений, т.е. такие выписки стали в ряде случаев некоторым насилием над материалом. Также не вполне ясны критерии отличия существительных и глаголов, например, *я – синекдохла*. Такие проблемы говорят о том, что некоторые слова существуют только в той форме, которая автором была мотивирована контекстуально, а грамматическая неопределенность при этом усиливает семантическую многозначность.

себе возможность экспериментировать на уровне своей филологической компетенции, то есть на уровне не только общеупотребительных слов, стандартных фраз и крылатых выражений, но и профессиональных слов и терминов. Это небесспорный авторский прием, однако он отражает интенцию мышления современного человека, в сознании которого присутствует мозаика из разных языков, отражающих многообразие социокультурных сфер общения.

Автор, моделируя такую речь, иронически соединяет разноязычные фрагменты, в контаминации которых проявляется языковая игра, основанная на неографизмах – сращения звучания иноязычного элемента с усеченным русским словом: *Сосны – я любила осень – // you are/зрмные, как небо // грозное – вспышки синих // ослепительных когтей; Меняется давление, подул // west/очный ветер <...> // He east/ово west/очный, // колышущий итинаны, рукава, край простыни, свисающий с постели.* Автор включает иностранные слова в русской транслитерации в функции эмоционального междометия: *Ахтунг хошпанунг и в обморок навзничь, вспомнив осколки того, что не бьется* (нем.: *Achtung Hochspannung – осторожно, высокое напряжение*). Поэт апеллирует к крылатым выражениям из латыни, переводя речь в высокий стиль и подчеркивая тем самым резюмирующие оценочные значения: *Мне без тебя никак нельзя, // Nec tecum vivere., nec sine.,* (лат.: *Вместе тесно, врозь – тошно*). Крылатые фразы могут использоваться также в качестве эвфемизма, в котором взаимодействуют высокий и низкий стили: *Как мне жить, когда мне жизнь – // Non legit // (Grecum est – для неучтивых губ)* (лат.: *Не читается, это по-гречески, т.е. непереводимо*). Включение иностранных обращений в русскую речь преобразуется поэтом в пародирование сентиментального стиля и, возможно, указывает на иноязычное общение: *как можно вот так любить чтоб так потом ревновать // чтоб так не любить потом — до тла превращая в хну // your heart, все дела, main hertz // ведь даже ведь не вопрос // любовь ли твоя любовь* (англ. *your heart* – твое сердце; нем. *mein Herz* – мое сердце). Этикетные модели из английского языка используются автором в иронии антигламура: *Повежливейшие, мы встретимся и chees // друг другу скажем, сладко скаля зубы. <...> // и “Haw are you?” спросим (“Haw are you!”?) // (Павлиашвили, стало быть) «So-so»*. В этом контексте повтор звуковой формы иностранных слов *Haw-Haw* и *So-so* (Павлиашвили) в проекции на русский язык приобретает собственные коннотации.

При восприятии поэтического текста в такой записи происходит контаминация разноязычных элементов, которые вписаны в виде цитат из классической латыни или из разговорной речи с собственным смыслом, а также в виде языковой игры, основанной на наложении звучания и смысла фрагментов иностранного языка на русский, где иноязычные фрагменты приобретают грамматические признаки русского языка, образуя окказиональные слова-сращения, или неографизмы. Неконвенциональная форма записи в таких контекстах возникает на основе намеренного нарушения автором орфографической нормы за счет нетрадиционной транслитерации заимствованных слов с интенцией воспроизвести процесс взаимодействия свободных ассоциаций в сознании поэта.

В поэтическую речь Н. Делаланд входят не только иностранные слова, но и элементы языка иных знаковых систем, например, компьютерный язык, который представлен названиями самых популярных программ, сайтов, операций: *О, yandex поберу! О,5 // ты память отправляешь вспять. // И rambler принесет в зубах, // Виляя сайтами, тебя. // Hi! – не тебя... // <...> Он еще не off, // он еще on* [Делаланд 2009: 61]. Игра с компьютерным языком, с его цифровой частью отражена звуковым способом: *О,5* читается как *опять*, а во фразе *он еще on* звуковая тавтология (или омонимия) при разноязычной записи разводит семантику этих слов.

Введением названий функциональных клавиш автор указывает на отношение к некоторым стандартным компьютерным функциям, присваивая им ироническую сакрализацию: *Мысли бегут, со скоростью света, возведенной в квадрат // ночного окна (звезды уже тыщу лет не те), // мирового пространства, светящего в темноте, // речью, словами, когда-то распятыми на кресте // и многорото шепчущими с одра: // да поможет нам F1, да сохранит нас F2, // да...* (Из цикла «Alt+F4») [Делаланд 2009: 204]. Известно, что комбинация клавиш Alt+F4 используется для закрытия активного окна. Неискушенным в компьютерах пользователям эта комбинация клавиш преподносится как панацея от всех бед в онлайн-овых и игровых чатах, например, выдавая Alt+f4 за «код на бессмертие». Клавиша F1 почти всегда ассоциируется с вызовом справочной системы. Клавиша F2 тоже имеет негласную стандартную функцию. Как правило, эта клавиша позволяет открыть на редактирование что бы то ни было – например, переименовать файл. Молитвенное обращение к стандартным функциям иронически подчеркивает их значение в управлении виртуальным миром. Указание на сетевой адрес (*www... ru*) имеет свою семантическую мотивацию – становится своеобразным маркером, стирающим границу двух миров. И автор использует для передачи физического состояния (дрожь от холода) специфические поэтические средства: переразложение границ слов и коннотации звукоподражательного в этом контексте неологизма *www*: *Три часа ночи. Полдничают в самый раз. // И тараканы, кричащие «нас орда», // падают в обморок, так как – нас рать. Нас рать, // ру кипомыть, www – здесь теперь дубняк, // шмыгая носом, налитьсе бекре пкий чай, // выпить ссы рком глазированным* [Делаланд 2009: 242].

Компьютерный язык, его знаки и функции в поэзии Н. Делаланд обретают свойства обобщенной семантики и выразительности. Автор совмещает язык искусственного и естественного интеллекта в понятийной сфере современного человека с новыми коннотациями – в изменении семантико-

синтаксической формы речи и переразложении границ слов эти понятия символизируются, приобретая свойства поэтических неологизмов.

В поисках новых способов выразительности Н. Делаланд обращается также к традиции поэтического заумного языка в тех случаях, когда моделирует асемантическую эмоциональную речь: *Абэвэгэдэты – бэ? // вэгэдэты? – я // буквами плакала по тебе* [Делаланд 2009: 102]. Алфавитная последовательность в этом фрагменте становится эмоциональной речью, которая воссоздает видимость полной синтаксической полноструктурности каждого вопроса, их когерентности, однако в этом случае не срабатывают традиционные методы декодирования. Внешняя форма речи, ее звучание порождает совершенно конкретные чувства и настроения. В этом случае буквально реализуется эмоциональная реакция «Нет слов». Слов, в самом деле, нет, есть только речь из букв в алфавитном порядке, интонационно и акустически передающая вопрос, в котором можно услышать на фоне бормотанья неотчетливое «Где ты?» Прием использования заумной речи сам по себе не нов, но ее состав и способ декодирования своеобразно мотивирован контекстом – *я буквами плакала по тебе*. Автор находит новую форму записи речи, наиболее адекватную для воспроизведения ее звуковой формы, эмоционального содержания и иронического отношения к результату такой фиксации.

Заключение. Итак, следует отметить, что основными приемами преобразования языка в поэзии Н. Делаланд становятся деривация и контаминация, а также частные случаи редукции и морфемного переразложения слов. Источниками инноваций для поэта служат все речевые сферы современного человека, в соединении разных речевых регистров создается эффект многоголосия.

По линии плана содержания словесного знака неологизация осуществляется как совокупность определенных деривационных и контаминационных процессов, проявляющих динамику компонентов семантической структуры исходной величины, результатом чего являются номинативно-производные значения – окказиональные лексико-семантические варианты слова.

Автор, демонстрируя потенциальные возможности поэтической речи, экспериментирует со способами деривационного моделирования, снимая ряд ограничений, принятых в словообразовании, и образуя потенциальные слова и стилистические окказионализмы. Наличие в языке нормативных паронимов придает окказионализмам дополнительное значение. Паронимическая аттракция между нормативными и окказиональными лексемами способствует возникновению диффузных признаков. Окказионализмы Н. Делаланд отражают стремление автора к разговорности и к просторечию, особенно проявляют эту тенденцию деформанты эвфемистического характера.

В эксперименте со способами контаминаций участвуют фрагменты разных языков на всех уровнях: фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом и фразеологическом. Вместе с тем, контаминация может быть понята шире – в ней прослеживаются интертекстуальные и экстратекстуальные связи. Так, поэт моделирует фрагменты заумной речи, контекстуально мотивируя их сенсорные или эмоциональные коннотации, и вовлекает их в процесс контаминации разных поэтических традиций.

В плане выразительности особой экспрессией обладают неонимации, которые включают в себя разноязычные фрагменты слов и неконвенциональную форму записи, нарушающую автоматизм чтения и вовлекающую в языковую игру. Возникновение окказионализмов неясного, диффузного значения автор мотивирует их звуковой формой, которая приобретает фоносемантические характеристики и эмоциональные коннотации.

Библиография

Делаланд Н. На правах рукописи. Поэзия 2009. Книга стихотворений. – Киев: Русский язык, 2009. – 336 с.

Делаланд Н. Нужно подчеркнуть. (Серия: Лауреаты национальной литературной премии «Поэт года»). – М.: Изд-во Российского союза писателей, 2016. – 216 с.

Библиографический язык в системе культурных коммуникаций

Савина Инна Александровна

Кубанский государственный технологический университет
350072, г. Краснодар, ул. Московская, 2
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: ININA_2002@rambler.ru

Аннотация. Взаимосвязь культуры, языка и сознания подлежит всестороннему изучению. Библиографический язык выполняет роль механизма, интегрирующего различные культурные формы в единую знаковую систему, неотъемлемую от функционирования современного общества. Исследование библиографического языка должно проводиться с точки зрения его происхождения, сущности и функции в человеческом обществе, в развитии культуры, так как он соединяет различные формы культурного пространства человечества. Библиографический язык есть глобальная языковая система, которая имеет такую составную часть, как язык библиографического описания, фиксирующий библиографический смысл на материальном носителе информации посредством знаково-осмысленных лексических элементов в системе культурных коммуникаций.

Ключевые слова: культура, культурные коммуникации, культурное пространство, информация, информационное общество, язык, библиографический язык.

УДК 316.7+81:01

Bibliographic language in the context of cultural communication

Inna A. Savina

Kuban State Technological University, Russia
350072 Krasnodar, Moscovskaya Str., 2
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: ININA_2002@rambler.ru

Abstract. The interrelation of culture, language and consciousness is subject to a comprehensive study. The bibliographic language plays the role of a mechanism that integrates various cultural forms into a single sign system, inseparable from the functioning of modern society. The study of the bibliographic language is to be conducted from the point of view of its origin, essence and function in human society, in the development of culture as it unites various forms of the mankind's cultural space. The bibliographic language is a global language system that has such an integral part as bibliographic description that fixes the bibliographic meaning on a material carrier of information by meaningful lexical elements in the system of cultural communication.

Key words: culture, cultural communications, cultural space, information, information society, language, bibliographic language.

UDC 316.7+81:01

Введение. Тема данной работы носит теоретико-методологический характер. Цель автора – категориальная разработка теоретических воззрений на библиографический язык в системе культурных коммуникаций. Актуальность темы исследования выражается в двух основных аспектах, связанных, во-первых, с трансформациями в современной науке и, во-вторых, с состоянием современных знаково-символических и коммуникативных процессов в культуре. Цель исследования – провести теоретический анализ феномена культурного многообразия в контексте глобализации, исследовав и обосновав процессы интеграции библиографического языка в информационном обществе.

Материалы и методы. Материалом послужили научные теории, раскрывающие подходы к изучению библиографического языка. Так, в исследовании планируется опираться на ряд разнообразных по содержанию работ, раскрывающих отдельные аспекты возникновения, определения, функциональных особенностей, существования библиографического языка: В.А. Фокеева, Г.Я. Узилиевского, Р.С. Гиляревского, В.А. Яцко и др. Проблему о необходимости изучения библиографического языка поднимали в своих трудах М.Г. Вохрышева, В.П. Леонов, Н.А. Сляднева, Э.К. Беспалова и др. Ситуация в области изучения библиографического языка потребует обращения к работам А.В. Соколова, А.И. Черного, Л.В. Трапезниковой, Н.И. Гендиной и т.д. Комплексный характер исследования предполагает использование совокупности методов сбора, обработки и анализа информации. Выбор перечисленных методов исследования обусловлен объективной необходимостью целостного подхода к проблеме библиографического языка. На поисково-теоретическом этапе проводится общенаучный теоретический и практический анализ и синтез работ, связанный с функционированием библиографического языка в коммуникативном культурном пространстве современного глобализирующегося информационного общества; при этом используется системный подход к проблеме исследования для выработки целостной концепции.

Обсуждение. Проблема философского исследования глобализирующегося информационного общества и его культурных коммуникаций связана с тем, что чрезвычайно динамичное и массовое использование новых информационных технологий в современном обществе способно кардинальным образом повлиять на систему формирования социального опыта и на изменение глубинных механизмов, формирующих самосознание человека и его культуру. В современном мире взаимодействие культур представляет основу социального развития и имеет первостепенное значение, занимая ведущее место в ценностных ориентациях людей. Проблема взаимосвязи культуры, языка и сознания подлежит всестороннему изучению, поскольку языки культуры многообразны. Культура как система включает в себя язык. Библиографический язык не является исключением из этого общего правила. Библиографический язык выполняет роль механизма, интегрирующего различные культурные формы в единую знаковую систему, неотъемлемую от функционирования современного общества. Он занимает особое место в системе культурной и языковой коммуникации и представляет собой один из видов информационных языков непрямой документации.

В разное время ученые-библиографоведы, информатики библиографический язык обозначали как: «библиографическое описание документов», «представление библиографической информации в виде формализованных высказываний», «создание конкретной библиографической информации», «свертывание первичного документа и представление результата в форме библиографических записей», «операции как формирования высказываний особого рода – библиографических записей» и т.д. На сегодняшний день существует два подхода к проблеме функционирования библиографического языка в информационном обществе.

Первый, по выражению В.А. Фокеева, есть «узко семантический подход». Авторами данной теории являются Г.Я. Узилевский и Р.С. Гиляревский, В.А. Яцко и др. Теория Г.Я. Узилевского базируется на концепции П. Гарвина [Garvin 1963] о информационном библиографическом языке, состоящем из двух уровней построения, интеграции, организации. Суть данной концепции сводится к пониманию библиографического языка как семиотической структуры библиографического описания, в которой присутствуют синтаксические (связь знаков друг с другом), семантические (связь с предметом) отношения, то есть функционирование содержательных связей между областями, элементами и условными разделительными знаками библиографического описания. Так, Г.Я. Узилевский и Р.С. Гиляревский считают, что «структурообразующие связи и отношения можно разделить на две группы: синтаксические и семантические. Синтаксические связи и отношения образуются с помощью элементов библиографического описания, таких как «автор», «место издания», «место работы автора» и др. Семантические связи (тематические, отраслевые, предметные) образуются с помощью предкоординированных языков и способствуют соответствующему структурированию библиографических массивов, а также отбору определенных библиографических записей в надлежащие рубрики, подрубрики и т.д.» [Гиляревский 1989: 35]. Из изложенного можно сделать вывод, что, согласно рассматриваемой точке зрения, библиографический язык сводится к языку библиографического описания; семиотический подход рассматривается с точки зрения синтактики и семантики; функции библиографического языка сводятся к функциям языка библиографического описания (функции: «идентификации первичного документа, информационная, поисковая, коммуникативная» [Фокеев 1993: 33].

Г.Я. Узилевский подчеркивает, что библиографический язык состоит из смысловых (речевых) и знаковых (языковых, содержательных) единиц, при этом определяя, что «в эволюционно развивающемся библиографическом языке, история которого насчитывает многие столетия, языковые знаки не совпадают с речевыми, иными словами, на основе абстрактного уровня (элементы и правила библиографического описания) с помощью слов и словосочетаний того или иного естественного языка создается конкретный уровень (библиографические ссылки, библиограммы, цитации и т.д.). Описательная модель языка позволяет раскрыть структуру библиографического языка, который состоит из библиографического описания и библиографического массива, как абстрактных знаковых систем (таблица 1), с помощью которых создаются библиограммы, библиографические ссылки, цитации как конкретные знаковые системы.

Таблица 1

СТРУКТУРА БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО ЯЗЫКА (по Г.Я. Узилевскому)

Уровни построения	Уровни интеграции	Уровни организации
1. Смысловые различительные единицы	1. Библиографическое описание как первичная абстрактная знаковая система	1. А. Синтагматические классы: средства и правила пунктуации естественного языка для соединения языковых и речевых знаков; набор формальных средств (авторская строка, интервалы, абзацы) для реализации речевых знаков в библиограммах, входящих в каталоги и картотеки и т.д.
Слова естественного языка		Б. Парадигматические классы: словарный фонд естественного языка для «перевода» языковых знаков в речевые

2. Знаковые единицы	2. Библиографический массив как вторичная абстрактная знаковая система	2. А. Синтагматические классы: языковые знаки как средства линейной сочетаемости библиографического описания и библиограмм
Языковые знаки (элементы библиографического описания)		Б. Парадигматические классы: языковые классы, служащие для формирования различного вида библиографических массивов

Второй подход к библиографическому языку высказывает В.А. Фокеев, который считает, что «библиографический язык – система знаков-средств библиографического отражения (познания), библиографического общения, передачи информации о документированных текстах, хранения «объектов-отражателей» и оперирования ими, управления библиографическими системами» [Фокеев 1995: 257]. Концепция базируется на представлении библиографического языка, имеющего обобщающий характер, который обеспечивает симбиоз информации, транслируемой на языке библиографического описания, системы библиографических записей и библиографических знаний, полученных в результате библиографического общения, мышления, отражения. «Библиографический язык – это научный символ предметно-функционально-эволюционной сущности герменевтического универсума; это формализующе-интерпретационной система, предназначенная для представления трехслойного знания о текстовой действительности, а также для обеспечения потребностей библиографического мышления, и обладающая правилами образования и преобразования библиографического знания» [Астахова 1997: 411].

В человеческой культуре существует множество систем, каждая из которых обладает своим набором и способом их функционирования; при этом культура не рассекается на взаимосвязанные компоненты, а сохраняется как целостное образование – это оказывается возможным благодаря наличию особой системы, которая выполняет интегрирующую функцию, обеспечивая связь различных формообразований, данной системой и является библиографический язык. Исследование библиографического языка должно проводиться с точки зрения его происхождения, сущности и функции в человеческом обществе, в развитии культуры.

Библиографический язык является посредником, «пластом», соединяющим различные формы культурного пространства человечества – при этом он оказывается и самим материалом данных взаимодействующих форм, т.е. входит в различные состояния культуры органическим, а не механическим образом. Библиографический язык является универсальной формой культуры, он выполняет роль интегрирующего механизма различных культурных форм в единую ценностную систему. Сущностная связь базисных элементов библиографического языка с предметными формами человеческой деятельности, раскрываемая деятельностной теорией, позволяет ему быть всеобщей формой выражения человеческой культуры исторически определенного способа человеческой жизнедеятельности. Библиографический язык – один из самых существенных способов реализации символического начала библиографии.

Библиографический язык воспроизводит реальность и, таким образом, закрепляет посредством чередования, смены, комбинации знаков информацию о тех связях и отношениях, которые оформляются в инварианты информационной деятельности. Учитывая двойственную социально-индивидуальную природу библиографического языка, его строение можно символически представить формулой: объект-язык – информационно-библиографическая деятельность – субъект-язык. *Объект-язык* – это часть социальной знаковой библиографической реальности, существующей независимо от индивидуального субъекта и втягивающейся в сферу информационно-библиографической деятельности. *Субъект-язык* есть непосредственная, индивидуальная, личностная оболочка мысли, рече-оперативная модель объект-языка.

Библиографический язык представляет собой сложную многоуровневую систему, элементы которой связаны друг с другом различными типами отношений. Очевидно, что любая попытка классификации всех типов связей элементов языка будет неполной (не только по той причине, что исследователь, проводящий классификацию, может не знать о некотором типе связей или пренебречь им, но и потому, что язык является живой системой, находящейся в состоянии перманентного становления, так что новые типы связей постоянно возникают, а старые отмирают и вновь возрождаются).

Библиографический язык является семиотическим образованием библиографии. Он, в виде системы представления знания о текстовой действительности, обладает правилами образования и преобразования библиографического знания посредством познания на основе библиографического общения. Библиографическое общение, в свою очередь, формирует образ библиографического мышления потребителя, отправителя, получателя и других субъектов, участвующих в информационных и коммуникационных процессах, связанных с функционированием языка в окружающем информационном пространстве, в новой информационной среде (информационном обществе), и является средством удовлетворения существующих информационных потребностей. Библиографический язык есть глобальная языковая система, которая имеет такую составную часть, как язык библиографического описания, фиксирующий библиографический смысл на материальном носителе информации посредством знаково-осмысленных лексических элементов.

Функционируя в системе языковых коммуникаций информационного общества, он предоставляет вторичную информацию об объектах действительности, в нашем случае – о документах; передает, хранит, оперирует и т.д. информацией о документированных текстах, то есть обеспечивает функционирование библиографической информации в обществе, управляя библиографическими записями, зафиксированными на языке библиографического описания; обеспечивает библиографическое общение между субъектами информационно-библиографической деятельности; доводит до потребителя библиографическую информацию, которая зачастую представляет собой библиографический текст на языке библиографического описания, обладающий наличием определенного смысла, чем и удовлетворяет информационную потребность личности; дает возможность получения библиографических знаний, выявленных в результате библиографического общения, восприятия, мышления, отражения. Функционируя в обществе посредством библиографического общения, библиографический язык поставляет информацию, которая присутствует в библиографическом описании, сообщая так называемые выходные данные того или иного документа; зафиксирована на материальном носителе в виде библиографического описания; воспринимается как аудиально, визуально, так и аудиовизуально; содержит в одной из областей библиографического описания элемент, называемый «заголовок» и зачастую определяющий значимость описываемого документа для потребителя информации; обладает семантическими, синтаксическими и прагматическими свойствами, т.е. несет в себе определенный смысл, понятный ее потребителю и предназначенный для определенных психологических действий, совершаемых потребителем в процессе ее переработки; отражает объективно, точно, правильно все (или их большинство) характеристики и признаки какого-либо документа; представляется в виде результата обработки данных, имеющихся в наличии у документа, подвергаемого анализу; передает определенный смысл, понимаемый и интерпретируемый передающим субъектом (библиографом) при помощи библиографического языка в процессе общения с потребителем; считается не всегда достаточной для получения исчерпывающего ответа на поставленный вопрос посредством библиографического языка; предназначается для быстрого предварительного оповещения о событии, действии, явлении; указывает посредством библиографического описания на источник, из которого могут быть получены более подробные сведения, отвечающие на запрос, сделанный на библиографическом языке; применяется непосредственно в ходе работы (процесса) и доводится до заинтересованного лица, то есть потребителя посредством библиографического языка.

Систему функций библиографического языка можно представить, по нашему мнению, в следующем виде:

1. **Общие функции:** коммуникативная функция – обеспечивает обмен информацией, отражает данные об общественно-культурном опыте человечества; познавательная функция – обеспечивает поиск содержащейся в документах информации и ее превращение в знание; функция самоорганизации – показывает, что формирование библиографического языка происходило эволюционно, что отразилось в его структуре, составе, элементах, возникших в ответ на социальные потребности в них.

2. **Специальные функции:** культурно-просветительная функция, оказывающая содействие социальному и духовному прогрессу общества при помощи библиографических знаний; социализирующая функция, обеспечивающая адаптацию личности в обществе (она содержит ряд подфункций, помогающих развитию личности в социуме, например: образовательную, пропедевтическую, педагогическую и др.); кумулятивная функция, представляющая накопление библиографической информации, переходящей в процессе переработки ее потребителем в разряд библиографического знания; научно-вспомогательная функция, определяющая существование библиографического описания как важного элемента функционирования научного знания в различных областях деятельности; документирующая (источниковедческая) функция, позволяющая фиксировать функционирующую в обществе информацию о первичных и вторичных документах в их конкретно-исторических формах; информационно-рекомендательная функция, осуществляющая представление потребителю необходимой информации в доступной форме; справочная функция, обеспечивающая нахождение библиографической информации в информационных массивах; оценочная функция, позволяющая определить потребителю соответствие информации его информационным потребностям, а следовательно, оценить библиографическую информацию; технологическая функция, которая в общем виде представляется как этап подготовки (функция накопления и хранения библиографического описания), этап обеспечения (функция формирования и удовлетворения информационных потребностей посредством библиографического описания), этап усвоения потребителем необходимых ему сведений.

3. **Специфические функции** мы, вслед за Г.Я. Узиловским, Р.С. Гиляревским, Ю.С. Зубовым, Д.Ю. Тепловым, представляем следующим образом: «наукометрическая функция проявляется в том, что языковые знаки (элементы библиографического описания) благодаря их типизирующим свойствам способствовали открытию закономерности Брэфорда, критериев Кесслера, Смолла-Маршаковой, воссозданию структуры научных коммуникаций, построению кластеров научных сообществ и т.д.; библиометрическая функция, реализация которой также основана на использовании типизирующих языковых знаков, что выразилось, например, в разработке методов расчета полноты указателей научно-технических статей, библиотечных фондов, их старения и т.д.; статистическая функция, проявляющаяся в виде анализа выпуска книг и журналов по определенным отраслям знания, по языкам, по группам читательского назначения и т.д.» [Гиляревский 1989: 30]; функция управления «заложена уже в самой элементарной библио-

графической информации – в единичном некомментируемом библиографическом сообщении, оно всегда выступает как сигнал, побуждающий к принятию конкретного решения: обратиться или не обратиться к данному источнику информации, т.е. принятие решения путем создания установки на восприятие, заключенный в данном источнике» [Зубов 1979: 33]; «*идентифицирующая функция* позволяет на базе своих документов организовать в дальнейшем поисковые системы и поиск документов» [Теплов 1974: 75] и обеспечивает тождественность между библиографическим описанием и документом, для чего элементы библиографического описания должны быть сформулированы точно в соответствии с ГОСТами и правилами, и их должно быть достаточное количество; *информационно-ориентирующая функция*, которая способствует ориентации в содержании документа; *поисковая функция* заключается в том, что библиографическое описание является средством поиска документа, источника информации; *адресная функция* сообщает местонахождение документа в информационно-поисковом массиве; *сигнальная функция* дает информацию о существовании того или иного документа, источника информации в информационно-поисковом массиве.

«По способу содержания библиографический язык рассматривается на четырех уровнях: понятийный фонд общественности – потребность общества, структура человеческой деятельности, функционирование человеческих знаний, типология потребностей; терминологический арсенал культуры – понимание предметного смысла текста; специальный фонд библиографического языка – библиографическая запись, библиограмма, аннотация, библиографические пособия, библиографические указатели, предметные рубрики и так далее; язык предметных областей, к которым принадлежат библиографируемые тексты» [Астахова 1997: 102].

Библиографический язык – составная часть культуры в целом и информационной культуры, в частности, ее орудие; он выражает в обнаженном виде специфические черты информационной деятельности потребителя библиографической информации. Отношения между библиографическим языком и культурой могут рассматриваться как отношения части и целого, то есть библиографический язык может быть воспринят как компонент культуры и как ее орудие, средство получения библиографической информации. Однако язык в то же время автономен по отношению к культуре в целом, и он может рассматриваться как независимая, автономная семиотическая система, т.е. отдельно от культуры, что делается в традиционной семиотике.

Упорядоченное накопление информации на библиографическом языке расширяет возможности понимания окружающей реальности, центральное место в процессах моделирования которой в сознании потребителя занимает языковая категоризация библиографических реалий (явлений), которые возможно изучить в рамках семиотики. Восприятие действительности сознанием является категоризованным, этот процесс с точки зрения анализа библиографического языка опосредован системой языковых значений и личностных смыслов, отражающих различные уровни обобщения, т.е. репрезентации феноменов библиографической реальности и ее характеристик.

При всем многообразии типов связей библиографического языка существует возможность выделить основополагающие формы библиографических реалий, которые обладают характером всеобщности: они совершенно четко фиксируются в библиографических языковых образованиях, на любом историческом этапе, на каждом уровне библиографической языковой структуры: главные *способы существования, распространения и использования документально фиксированной библиографической информации* – библиографические сведения, библиографическое сообщение, библиографическая запись, библиографическое описание, аннотация, реферат; *основные формы библиографических пособий*: библиографический указатель, библиографический список, библиографический обзор указатели к изданиям, вспомогательные указатели; *основные формы библиографических изданий*: библиографическая монография, библиографический сборник, библиографический справочник, библиографический журнал, библиографическая газета, библиографическая серия, беседы о книгах, типовой каталог библиотеки, календарь знаменательных и памятных дат, семинарий, круг чтения, план чтения, листовки, памятка о писателе, ученом или общественном деятеле, библиографический плакат и т.п. и др.; *библиографическая деятельность* (работа): анализ, синтез, поиск, систематизация, оценка, обобщение, распространение и т.д. библиографической информации; библиографическое общение (коммуникация); *психофизиологические процессы*: мотив, интерес, потребность, восприятие, кодирование, декодирование; *библиографическое мышление*; *библиографическое знание* (библиографическое незнание); *библиографический мониторинг*; *библиографическое моделирование*; *библиографическое проектирование*; *библиографическое обучение* и др.

Библиографический язык выступает в роли хранителя разнообразной информации, запечатлевая ее, прежде всего, в значениях лексических единиц. Здесь возникает вопрос, каким образом носители библиографического языка удерживают в своей памяти языковые единицы, каждая из которых характеризуется индивидуальным звучанием и своими значениями. Лексическая система библиографического языка в том объеме, в котором ею владеет потребитель, является функцией памяти, из которой извлекаются по мере необходимости нужные для коммуникации библиографические единицы.

Аспекты изучения языковых единиц библиографического языка могут быть названы по основным семиотическим направлениям исследования. Мы определяем библиографический язык как реалию современного глобализирующегося информационного общества – семиотически ориентированное

библиографическое объяснение мира, которое приобретает полный характер, имея классификационное объяснение, целью которого является семантическая характеристика, трансформационное объяснение, цель которого состоит в синтаксической характеристике, и интерпретационное объяснение, цель которого состоит в прагматической характеристике.

Семиотическая концепция библиографического языка представляет собой взаимосвязь трех факторов (аспектов, отношений) – знака, его объекта, потребителя, в результате чего происходит выделение трех разделов семиотики библиографического языка:

– семантика библиографического языка – семантический аспект, выявляется при рассмотрении отношения знака, знаковой ситуации к десигнатам, т.е. значениям, составляющим библиографический язык. Семантика библиографического языка изучает отношения между знаками и значениями, правилами означения и понимания библиографического описания, аннотации и реферата как основных знаковых ситуаций библиографического языка;

– синтактика библиографического языка – синтаксический аспект, выделяется при изучении закономерности сочетания знаков, знаковых ситуаций языка библиографического описания, ведущих к порождению библиографических текстов. Синтактика библиографического языка рассматривает отношения между элементами языка библиографического описания, правил их образования и сочетания, которые регламентируются стандартами международного, государственного и отраслевого уровня.

– прагматика библиографического языка – прагматический аспект, выявляемый путем изучения того, как воздействует знак, знаковая ситуация на потребителя библиографической информации на библиографическом языке в конкретной ситуации общения. Прагматика библиографического языка определяется отношениями между библиографическим языком и пользователем, пониманием им правил употребления языка.

Семантика, синтактика и прагматика представляют собой научную абстракцию единого лингвистического объекта – библиографического языка. Библиографический язык, как и любой другой информационный язык, основанный на естественном, имеет формальную и функциональную модели, основанные на научной абстракции и предложенные одним из видных представителей амстердамской школы неофункционализма, С. Диком [Dik 1986], который выделяет их принципиальные отличия. Таким образом, формальную и функциональную модель библиографического языка, основанную на научной абстракции, можно представить в виде таблицы 2.

Таблица 2

Аспекты сравнения	Формальная модель	Функциональная модель
Определение библиографического языка	Библиографический язык – набор знаковых ситуаций порождающих текстовую действительность	Библиографический язык – инструмент социального информационно-библиографического взаимодействия
Основная функция библиографического языка	Выражение библиографической мысли	Библиографическое общение
Психологический коррелят	Компетенция: способность производить, интерпретировать и оценивать высказывания языка библиографического описания	Коммуникативная компетенция: способность выполнять социальное взаимодействие посредством библиографического языка
Система и ее использование	Приоритет компетенции над употреблением библиографического языка в обществе	Система употребления библиографического языка в обществе
Библиографический язык и условия	Независимость библиографического описания от контекста и ситуации их использования	Библиографическое описание документов в условиях их функционирования
Усвоение библиографического языка	Конструирование автономной грамматики библиографического языка	Усвоение системы в естественных условиях библиографического общения
Языковые универсалии	Внутренние качества потребителя библиографической информации	Цели общения, биосоциальные характеристики, условия библиографического общения
Отношения между синтаксисом, семантикой и прагматикой библиографического языка	Синтаксис – семантика – прагматика библиографического языка	Прагматика – семантика – синтаксис библиографического языка

История библиографического языка насчитывает около 4000 лет, на протяжении которых к нему предлагалось предъявлять различные требования. Библиографический язык есть результат многовекового познания документов на различных этапах развития систем коммуникаций (социальных, культурных, языковых и т.д.), сведений о них, длительной библиографической профессиональной и

непрофессиональной практики, наблюдения, сравнения и экспериментов, кумуляции библиографической информации, знаний и их анализа. Таким образом, библиографический язык – социальное явление, связывающее разные поколения людей и сохраняющее преемственность на протяжении многих веков, отражая память человеческого сообщества, преодолевая пространство, время, осуществляя связь между ними в историческом, философском контексте.

Библиография

Астахова Л.В. Научные основания библиографической деятельности: (Теоретико-методологическое исследование библиографического познания): дис. ... д-ра пед. наук: 05.25.03 / Л.В. Астахова. – М., 1997. – 474 с.

Гиляревский Р.С. Знаковые средства создания отраслевой и межотраслевой библиографической информации / Р.С. Гиляревский, Г.Я. Узилевский // Совершенствование отраслевой библиографии в условиях ускорения научно-технического прогресса: межвузовский сборник научных трудов / МК РСФСР, МГИК. – М., 1989. – С. 28–42.

Зубов Ю.С. Библиография и художественное развитие личности: монография / Ю.С. Зубов. – М.: Книга, 1979. – 143 с.

Теплов Д.Ю. Некоторые вопросы библиографического описания / Д.Ю. Теплов // НТБ. – 1974. – № 5. – С. 73–79.

Фокеев В.А. Библиографическое знание и библиографическая информация / В.А. Фокеев // Библиография. – 1993. – № 1. – С. 33–41.

Фокеев В.А. Природа библиографического знания: монография / В.А. Фокеев. – М., 1995. – 351 с.

Dik S.C. On the Notion 'Functional Explanation' / S.C. Dik // Belgian Journal Of Linguistics 1. – 1986. – P. 11–52.

Garvin P.L. The discrecional model of language / P.L. Garvin // Natiral language and computer. – New York, 1963. – P. 12–21.

Топиковая модель: истоки, обоснование, использование

Садикова Валентина Алексеевна

Тверской государственный университет, Россия
170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33
доктор филологических наук
E-mail: vsadnik46@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности топики как системы структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла для обучения и развития речевого общения. Для практического освоения речи-рассуждения в качестве методического конструкта обучения на начальном этапе формирования лингвориторических навыков предлагается топиковая модель, в основе которой лежит строгая хрия.

Ключевые слова: топика, система структурно-смысловых моделей, методический конструкт, топиковая модель, универсальные категории, речь-рассуждение.

УДК 808.5:37

Topical model: Origin, rational, use

Valentina A. Sadikova

Tver State University, Russia
170100 Tver, Zhelyabov Str, 33
Doctor of Philology
E-mail: vsadnik46@mail.ru

Abstract. This article discusses the possibility of topics as a system of structural-semantic models of generating a communicative sense for training and developing verbal communication. The paper offers a topical model aimed at the practical development of reasoning discourse as a methodological teaching construct at the initial stage of forming linguistic rhetorical skills based on strict chreia.

Key words: topika, system of structural semantic models, methodical construct, topical model, universal categories, reasoning discourse.

UDC 808.5:37

Введение. В современной филологической науке существует целый ряд моделей коммуникации, основанных на различных речепорождающих технологиях: стохастическая модель Дж. Миллера и Н. Хомского, трансформационно-генеративная модель З. Харриса и Н. Хомского, когнитивная модель У. Кинча, И. Шлезингера и Ч. Осгуда, универсально-предметно-кодовая модель Н.И. Жинкина, модель речемыслительного процесса А.А. Залевской, система регулятивных средств диалогического общения А.А. Романова, функциональная модель формирования и формулирования мысли посредством языка И.А. Зимней, деятельностьная модель А.А. Леонтьева, когнитивно-коммуникативная модель риторики Ю.Н. Варзонины и др. Все они в разной степени учитывают достижения древних в сфере обучения языку и общению, однако **топика**, понимаемая как *диалектика*, берущая начало в этом качестве от Аристотеля (см. его трактаты «Топика» и «Категории»), по сей день остается недостаточно освоенной в качестве методологической основы обучения.

Практическое обучение речевой деятельности в рамках риторики на современном этапе также представлено рядом направлений: школа риторического мастерства В.И. Аннушкина, школа эффективного общения И.А. Стернина, риторика диалога С.А. Минеевой, риторика общения Т.А. Ладыженской и т.д. В этих школах топика непопулярна, потому что забыто ее диалектическое начало. Понимаемые как «общие места», топы в лучшем случае имеют вспомогательные функции; чаще же просто выбрасываются из системы обучения.

Материалы и методы. Наиболее органичной и конструктивной, отвечающей задачам формирования сильной языковой личности в современных условиях, представляется концепция и система лингвориторического образования сочинской школы под руководством А.А. Ворожбитовой [Ворожбитова, Петровская 2016; Ворожбитова, Тихонова 2016 и др.], где в основу обучения положена «нерасторжимость мышления и речи», принцип не только декларируемый, но и *на деле* проводимый в жизнь, тогда как последнее совсем не просто.

Топиковую модель нельзя отнести в полном смысле слова к коммуникативным моделям. Скорее, это промежуточный обучающий конструкт, который, с одной стороны, позволяет систематизировать и сделать наглядными навыки, которым следует обучиться, а с другой стороны, дает возможность индивидуализировать их освоение в зависимости от уровня владения языком и личностных особенностей обучающего. Подробнее см. [Садикова 2008: 19].

Обсуждение. Наибольшие трудности в речевой практике вызывает создание *речи-рассуждения*. Риториками прошлого осуществлен отбор и установлена *последовательность* структурно-смысловых моделей (топов), которые наилучшим образом отвечают задаче рассуждения. *Топиковая модель риторического эскиза речи-рассуждения* базируется на *строгой хрии* (от греч. *hgeia* – потребность, необходимость), но не тождественна ей. Популярный и необходимый вид риторических упражнений в XVIII–XIX вв., восходящий к древнегреческой риторике и, по сути, представляющий собой *структуру речи-рассуждения*, в настоящее время многими специалистами отвергается как устаревший образец, несовместимый с неориторикой, и для этого есть определенные основания:

1. У рассуждения-хрии были существенные тематические ограничения: «Хрия есть слово, которое изъясняет и доказывает краткую нравоучительную речь или действие какого великого человека» [Ломоносов 1952: 295].

2. Хрия обязательно должна была начинаться приступом, в котором «похвален или описан быть должен тот, кто речь сказал или дело сделал, что соединяется с темой хрии» [Там же: 296–297].

3. Продолжать хрию должен был парафразис, т.е. изъяснение темы «через распространение» [Там же]. Здесь обязательно толковалась суть избранного для анализа высказывания великого человека.

4. Далее следовали парные топы ПРИЧИНА и СЛЕДСТВИЕ строго друг за другом, что практически делало необязательным продолжение речи: ведь *почему* справедлив тезис – уже указано, и последствия определены. Именно это, видимо, создавало некоторую искусственность хрии, мешающую воспринимать ее как оптимальный образец для подражания или адекватную структурную матрицу для создания речи.

5. В строгой хрии, тем не менее, далее следовали топы ПРОТИВНОЕ (противоположное, противопоставление), ПОДОБНОЕ (сравнение или сопоставление), ПРИМЕР, СВИДЕТЕЛЬСТВО. ПРИМЕР обязательно должен был быть из истории; под СВИДЕТЕЛЬСТВОМ подразумевалась ссылка на авторитет древних.

6. Завершалась хрия «кратким увещательным заключением всего слова» [Там же].

Воспользоваться строгой хрией в полном объеме и неизменяемом виде невозможно, однако нельзя и пренебречь веками выверенной последовательностью расположения топов, которая столько столетий реализовывала потребности в простейшем рассуждении – уже в силу расположения частей. Именно эта идея послужила толчком для разработки современной *топиковой модели*, которая, вобрав в себя эту последовательность (на другом – современном – уровне обобщения), отвечала бы сегодняшним методическим задачам обучения и позволяла бы обучающимся *сознательно* использовать топику. При этом учитывалось следующее:

1. Строгая хрия была структурой *собственно речи*. Мы же предлагаем использовать топиковую модель для создания *риторического эскиза* речи-рассуждения, т.е. не самой речи, а ее письменной основы.

2. Строгая хрия не состояла целиком из топов, в ней выделялись *приступ* и *парафразис*, вместо которых во Вступление риторического эскиза включаются топы ОПРЕДЕЛЕНИЕ и ОБСТОЯТЕЛЬСТВО ЦЕЛИ, дающие оратору возможность точно сформулировать для себя *тему* будущей речи и *тезис*, который он собирается отстаивать.

3. Универсальная топиковая модель позволяет уйти от ограниченности тематики строгой хрии. В качестве образцов, построенных по топиковой модели, на занятиях предлагались риторические эскизы на такие разные темы, как «Филология – основа образования», «Стране нужна профессиональная армия», «Смертная казнь: за и против», «Что такое любовь?», «Спорт против терроризма» и т.д. Подробно см. в [Садикова 2008, Садикова 2009].

4. В топиковой модели разделены парные топы ПРИЧИНА и СЛЕДСТВИЕ, что делает необходимым продолжить высказывание после топа ПРИЧИНА при помощи других топов – ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ, СОПОСТАВЛЕНИЕ (или СРАВНЕНИЕ), ПРИМЕР и СВИДЕТЕЛЬСТВО, что позволяет представить предмет с разных сторон, а значит, быть более убедительным. А само содержание перечисленных топов имеет, с одной стороны, более высокую степень обобщения, с другой стороны – более широкие тематические возможности: ПРИЧИНА – необязательно из истории, СВИДЕТЕЛЬСТВО – необязательно ссылка на авторитет древних.

5. Топ СЛЕДСТВИЕ соответствует выводу и оформляет в топиковой модели Заключение (ничего «увещательного», как в хрии, здесь не предполагается). При составлении риторического эскиза необходимо следить за тем, чтобы СЛЕДСТВИЕ соотносилось с *тезисом*, соответствовало *теме* и согласовывалось с приведенными *аргументами*.

С учетом указанных уточнений современная топиковая модель будет иметь следующий вид:

Вступление

ОПРЕДЕЛЕНИЕ

ОБСТОЯТЕЛЬСТВО ЦЕЛИ

Основная часть

ПРИЧИНА

ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ

СОПОСТАВЛЕНИЕ

ПРИМЕР

СВИДЕТЕЛЬСТВО

Заключение

СЛЕДСТВИЕ

Топиковая модель предназначена для того, чтобы дать обучающимся первичное представление о структуре и содержании речи-рассуждения, предоставить в их распоряжение образец-схему, следуя которой можно освоить необходимые для речи-рассуждения способы компоновки фрагментов содержания и способы установления логической связи между ними. Однако это только *начальный* этап освоения топики. Следует довести до сведения обучающихся, что нельзя в реальной речевой практике строить речь целиком по единственной структурно-смысловой модели. На это указывал еще М.В. Ломоносов: «Многие сложенные идеи об одной материи, в приличный порядок приведенные, составляют слово, которого главные части суть четыре: вступление, истолкование, утверждение и заключение. Некоторые риторы располагают свои слова через особливую форму, называемую хриєю, которая разделяется на восемь частей, однако нет в ней ничего особливого и все ее части в помянутых четырех частях слова заключаются, для того об ней обстоятельно писать оставляю. Помянутые четыре части могут быть расположены сокращенно и пространно, как ритор о материи своей говорить или писать хочет, и, по рассуждению и свойству оной, можно одну или две части оставить» [Ломоносов 1952: 78].

Топика предлагает не схемы построения, а структурно-смысловые (т.е. структурирующие смысл) единицы, знаки сверхсинтаксического (сверхпредложенческого) уровня языка, систему синтетических инвариантных единиц, имеющих отношение как к внутренней структуре языка, так и к внешнему миру и его отражению в речи через общение носителей языка. Каждый топ органично включает в себя не только определенную содержательную структуру, но и цель, совпадающую с ракурсом рассмотрения объекта в речевом дискурсе. *Составление высказываний по топиковой модели дает лишь необходимые навыки практического освоения топов и создает базу для дальнейшего творческого применения их в речевой практике. В дальнейшем обучающиеся могут свободно оперировать топами, исходя из конкретных задач каждого публичного выступления.* В нашем распоряжении 20 структурно-смысловых моделей-топов: ИМЯ, ОБЩЕЕ (АБСТРАКТНОЕ) и ЧАСТНОЕ (КОНКРЕТНОЕ), РОД и ВИД, ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ОБСТОЯТЕЛЬСТВА (места, времени, цели), ПРИЧИНА и СЛЕДСТВИЕ, ЧАСТЬ и ЦЕЛОЕ, СРАВНЕНИЕ, СОПОСТАВЛЕНИЕ, ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ, СВОЙСТВА (КАЧЕСТВА), ДЕЙСТВИЕ и СТРАДАНИЕ (воздействие), СВИДЕТЕЛЬСТВО, ПРИМЕР, СИМВОЛ.

«Мы совещаемся относительно того, что, по-видимому, допускает возможность двоякого решения, потому что никто не совещается относительно тех вещей, которые не могут, не могли и в будущем не могут быть иными» [Аристотель 1978: 21].

Общающимся нужна *общая инвариантная система единиц*, структурно-смысловых моделей, которой следует владеть сознательно, чтобы адекватно понимать друг друга, общаться и взаимодействовать (публичная речь должна рассматриваться как один из вариантов коммуникации). Чтобы использовать топику сознательно и конструктивно в полном объеме, следует освободиться от *смешения* двух разных точек зрения на топы – топы как «общие места» (ОМ) и топы «как структурно-смысловые модели» (ССМ) [подробно см. Садикова 2007: 128–134], потому что именно последние делают возможным совещаться относительно того, что «допускает возможность двоякого решения»:

Топы как ОМ

«Хранилища» идей вместе с их содержанием.

Имеют бесчисленное множество **вариантов**.

Содержат общие нравственные положения, которые считаются общепринятыми в данном социуме.

Статичны, привязаны к конкретному высказыванию, тексту или речи.

Выражают определенный смысл, как правило, в виде законченных предложений.

Этикомемы, существующие в сознании общающихся в виде нравственных констант, сознательно но используемые в качестве аргументов.

Топы как ССМ

Модели порождения коммуникативного смысла в процессе общения.

Представляют собой исчислимое количество **инвариантов**.

Представляют собой систему общих «**матриц**» для выражения собственного мнения в процессе коммуникации.

Динамичны, способны взаимодействовать в процессе общения в зависимости от ситуации и намерений коммуникантов.

Порождают и структурируют коммуникативный смысл, не связаны с предложением как синтаксической единицей.

Модели, существующие в ментальном пространстве общающихся и используемые в спонтанном общении на неосознаваемом уровне.

Возможность положить топику как систему структурно-смысловых моделей в основу коммуникативных методик дают следующие основания:

1. Топика позволяет не отрывать мысль от ее выражения в процессе общения, сознательно воспринимать и производить целостные речевые блоки, наполняя конкретным содержанием естественные ментально-языковые ССМ, существующие в подсознании каждого человека.

2. Толика, понимаемая как система структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла, делает единым и целостным весь процесс речепроизводства от замысла до речевой реализации (презентации) на всех этапах подготовки публичной речи, соответствующих риторическому канону: избрание, расположение, выражение, тогда как традиционные «общие места» полагаются уместными исключительно на этапе интенции – избрания содержания содержания будущей речи.

3. Толика вооружает говорящего *синтезирующим* механизмом, позволяет не разрушать анализом речь. Если же в процессе речи возникает необходимость в анализе, он протекает *на уровне топов* параллельно процессу выступления, позволяя не сбиться с мысли и при необходимости откорректировать речь уже в ходе презентации.

4. Топы структурируют речь, легко выявляются в речи говорящего слушающим, потому что у того и другого существует в сознании/подсознании эта общая базовая система, сформированная в раннем детстве и совершенствующаяся в процессе приобретения жизненного опыта.

5. Система топов как структурно-смысловых моделей образует *конечный* (исчерпывающий) список, в отличие, например, от тропов и риторических фигур, которые образуют *открытую*, бесконечно пополняющуюся и трансформирующуюся систему, *обусловленную* топами.

6. Топы имеют смысл только относительно *коммуникативно значимого высказывания*. При этом объем речи не имеет значения: это может быть и реплика из одного-двух слов, и пространная речь. Содержательная, логичная, выразительная и убедительная речь, независимо от объема, целиком состоит из топов, а при анализе – без остатка делится на топы.

7. Толика не противоречит принятым сегодня методикам, она их дополняет. Например, в практике обучения риторике мы активно используем понятие *концепта*, прочно вошедшее в теорию и практику обучения в последние десятилетия. Любой концепт может быть проанализирован, освоен и распространен при помощи топов.

8. Толика позволяет продуктивно организовывать *ассоциативное мышление*. Само название каждого из топов – ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ПРИМЕР, СЛЕДСТВИЕ, ПРИЧИНА, ОБСТОЯТЕЛЬСТВО и т.д. – вызывает представление об определенном конструкте, показывает, в каком направлении надо работать над возникшей идеей, чтобы обнаружить *не только логические, но и ассоциативные* связи между объектами, понятиями, образами, ситуациями.

9. Суть топов в том, что они универсальны и применимы к любой теме. «Они общи для рассуждений о справедливости, о явлениях природы и о многих других, отличных один от другого предметах» [Аристотель 1978: 72].

10. Освоенная как *система универсальных категорий*, толика может в значительной мере облегчить говорящим процесс общения в тех ситуациях, когда актуален обмен мнениями и существует необходимость выработки совместных решений, основанных на убеждении/переубеждении оппонента, в ситуациях, когда нет необходимости обладать специальными знаниями, но есть необходимость выявления общественного мнения, точнее, *разных* общественных мнений.

Образцы риторических эскизов, построенных по топиковой модели, а также систему обучающих практических заданий, можно посмотреть в [Садикова 2008: 19–21; Садикова 2009: 3–11].

Заключение. Сегодня каждому ясно, что в обществе, в котором есть свобода слова, надо уметь этой свободой пользоваться, и этому умению *надо обучать*. «Риторика исходит из того, что сознательно говорящий человек должен быть специально воспитан, обучен принципам и навыкам речевого поведения, причем связанного не столько с уровнем *нормы* (это сфера обучения грамматики в первую очередь), сколько с уровнем *действия* словом, действия сознательного, внутренне осмысленного» [Пешков 1996: 8]. В выполнении этих задач важнейшую помощь может оказать толика как система структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла, освоение которой целесообразно начинать с топиковой модели как обучающего конструкта.

Библиография

- Аристотель. Риторика // Античные риторик / под ред. А.А. Тахо-Годи. – М.: Изд-во МГУ, 1978.
- Ломоносов М.В. Краткое руководство к красноречию // Полное собрание сочинений. – Т. 7. – М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1952.
- 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.
- Пешков И.В. М.М. Бахтин: от «философии поступка» к риторике поступка. – М.: Лабиринт, 1996.
- Садикова В.А. Как подготовиться к речевому творчеству (Обучение публично выступлению) // Русский язык в школе. – 2009. – № 8. – С. 3–11.
- Садикова В.А. Обучение публичной речи: топиковая модель // Русский язык в школе. – 2008. – № 7. – С. 19–22.
- Садикова В.А. «Общие места» или «смысловые модели»? // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты / под ред. проф. А.А. Ворожбитовой. – 2007. – № 9. – С. 128–135.
- Тихонова Т.Е., Ворожбитова А.А. Формирование коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования: монография. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2016. – 176 с.

**Методы и приемы формирования коммуникативной компетентности
специалиста по связям с общественностью и рекламе**

Селезнева Лариса Васильевна

Российский государственный социальный университет, Россия
129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, 4-1
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: loramuz@yandex.ru

Аннотация. В работе представлена методика подготовки PR-текста в рамках профессиональной коммуникативной компетентности специалиста по связям с общественностью. Статья направлена на формирование коммуникативной компетенции, необходимой для решения коммуникативных задач при помощи PR-текстов. Автор выделяет три уровня в процессе текстообразования и показывает, как формируются компетенции специалиста по связям с общественностью. Каждый уровень представляет собой своеобразный этап в методике подготовки PR-текста.

Ключевые слова: методика, компетентность, процесс текстообразования, дискурс, текст, PR-текст, жанр, информационный повод.

УДК 81'27:659.4

**Methods and means of forming communicative competence of a specialist
in public relations and advertising**

Larissa V. Selezneva

Russian State Social University, Russia
129226 Moscow, Wilhelm Pieck Str., 4-1
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: loramuz@yandex.ru

Abstract. The subject matter of the paper is the methodology of preparing a PR-text in the context of professional communicative competence of a PR specialist. The article is aimed at the formation of the communicative competence necessary to solve some communicative tasks by means of PR-texts. The author singles out three levels of text building and discusses the formation of competences of a PR specialist. Each level presents a stage in the methodology of PR-text preparation.

Key words: methodology, competence, text formation process, discourse, text, PR-text, genre, informational cause.

UDC 81'27:659.4

Введение. Специалист по связям с общественностью должен обладать как общекультурными, так и профессиональными компетенциями, к которым относятся: умение использовать методику создания текста и составления текстов разной жанровой и функциональной принадлежности, владение навыками подготовки и написания документов и понимание их функционального назначения.

Овладение данными видами компетенций является важной составляющей профессиональной коммуникативной компетентности специалиста по связям с общественностью. Под профессиональной коммуникативной компетентностью мы понимаем, вслед за В.И. Гвазава, «интегративное единство интеллектуальных и навыковых составляющих <...>, личностных характеристик <...> и опыта, позволяющее специалисту использовать свой потенциал, осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности, оперативно и успешно адаптироваться к профессиональной среде» [Гвазава 2011: 4].

Формирование профессиональной коммуникативной компетентности специалиста по связям с общественностью предполагает овладение как профессиональными компетенциями (организационно-управленческой, проектно-исследовательской, прогностно-аналитической и т.п.), так и компетенциями, связанными с эффективной коммуникационной деятельностью [см. подробно Селезнева 2013]. В основе эффективной коммуникационной деятельности в PR-сфере лежит знание методики подготовки PR-текста, которая формируется на основе интегративного подхода к тексту как составляющей дискурса. Именно дискурс обладает теми факторами, которые необходимы для создания текста. Дискурс мыслится как важная часть коммуникации, которая, помимо речевого действия, включает и говорящего, его речевые намерения, и слушающего, с его интерпретациями речи, и конкретную речевую ситуацию.

Материалы и методы. Коммуникативная компетентность специалиста по связям с общественностью предполагает знание законов дискурса и коммуникативной ситуации, понимание структуры текста, его конститутивных и жанрообразующих признаков. В соответствии с этим в процессе текстообразования мы выделяем три уровня: 1) уровень дискурса, изучение которого позволяет при создании текста учесть условия социальной ситуации, т.е. внелингвистические факторы, такие как установки, цели адре-

сатa и адресанта, фоновые знания, этнические и культурные особенности и т.п.; 2) уровень самого текста предполагает изучение конститутивных признаков текста; 3) уровень отдельного текста в его жанровом своеобразии. Каждый уровень представляет собой своеобразный этап в методике подготовки PR-текста.

Первый этап – анализ дискурса, т.к. именно дискурс определяет способы и приемы работы с внеязыковой информацией, которые необходимы для создания и понимания текста. Как отмечает В.А. Миловидов, дискурс «есть практика текстопостроения, процесс создания, развертывания текста во времени и пространстве» [Миловидов 2000: 23].

Анализ вNELINGVISTICHESKIH факторов важно начинать с рассмотрения прагматической ситуации, которая включает такие компоненты, как цель общения, адресат, объект, отношения между субъектом и объектом и т.п. Основной целью PR-текста является формирование и увеличение публицитного капитала, под которым обычно понимают репутацию, позитивное общественное мнение, доверие, имидж и управление им («продажа» имиджа, формирование пabлицити). Другими словами, PR-текст представляет собой информацию субъекта о самом субъекте для пропаганды этого субъекта. Помимо этого, целью PR-текста может быть разрешение кризисных ситуаций, сложившихся в дискурсе. При этом текстообразующая функция дискурса реализуется в разных жанрах: сначала создается информационное сообщение для публикации в СМИ, основной целью которого является предотвращение слухов, затем – официальное заявление руководителя компании, в котором говорится о действиях компании по оказанию помощи пострадавшим, далее – тексты о ходе восстановительных работ, о состоянии пострадавших, репортажи с места событий, оценки независимых экспертов, отзывы клиентов.

Содержание PR-текста определяет информационный повод, т.е. событие или явление, которое может заинтересовать читателя, зрителя или слушателя того или иного средства массовой информации, а также представителей базисного PR-субъекта. В этом качестве выступают политические, государственные, общественные деятели, первые и должностные лица, общности, объединенные по социально-демографическим, конфессиональным, этническим и т.п. признакам, социальные организации, социальные институты и т.п. Анализ прагматической ситуации позволяет понять: а) для чего мы составляем текст? б) что является причиной составления текста? в) о чем будет текст? г) какова его тематика? д) для кого он предназначен? Ответы на эти вопросы позволяют перейти к стратегическому планированию, который является важным этапом подготовки текста.

В PR-дискурсе можно выделить три основных стратегии: 1) позиционирующая стратегия, направленная на формирование у адресата определенной позиции и планируемого восприятия объекта продвижения; 2) оптимизирующая стратегия, нацеленная на повышение эффективности воздействия сообщения в неблагоприятных условиях коммуникации; 3) корректирующая стратегия, используемая для согласования воздействующего потенциала сообщения с ограничениями, связанными с правовыми и этическими нормами, выделенным им бюджетом и т.п. Выбирая ту или иную стратегию, автор подбирает и соответствующее языковое (речевое) оформление. Именно речевая стратегия определяет семантический, стилистический и прагматический выбор говорящего.

Можно говорить о трех компетенциях, которыми должен обладать специалист по связям с общественностью для проведения эффективной коммуникативной деятельности. К таким компетенциям относятся креативная, референтная и рецептивная [Тюпа. Электронный ресурс]. Креативная компетенция связана со способностью составить текст, т.е. выступить его автором, проявить свой творческий потенциал; референтная компетенция представляет умение составить текст в соответствии с предложенной темой; рецептивная компетенция проявляется в том, что автор учитывает наличие потенциального адресата текста.

При этом необходимо знать и реализовать три требования «текстуальности», которые были сформулированы в рамках лингвистики текста: внешняя связанность, внутренняя осмысленность и возможность своевременного восприятия. В жанре PR-текста эти требования проявляются достаточно ярко. Внешняя связанность предполагает корреляцию, с одной стороны, с действительностью, а с другой – с ситуацией, которая описывается в тексте. Средства выражения этого различны, однако определяющее значение имеет категория производителя речи, который проявляет свою позицию, свое отношение к речи через систему субъектных форм: я – ты – он. В PR-текстах данная категория складывается из двух компонентов: заказчик, от которого исходит информация, и исполнитель, владеющий технологиями PR. Исполнитель, фактически являясь производителем речи, никак не проявляет себя, своего отношения. Заказчик оценивается как производитель и субъект речи одновременно: в тексте выражен эксплицитно, всегда номинативно определен, отношение к действительности объектно-субъектное. В пресс-релизах производитель грамматически выражен 3-м лицом:

5 февраля в Кишинёве состоится 11-е заседание Межправительственной комиссии по экономическому сотрудничеству между Российской Федерацией и Республикой Молдова (Пресс-релиз Минобрнауки РФ от 04.02.2010).

Второе требование – внутренняя осмысленность – является результатом анализа внешних по отношению к тексту фактов действительности и проявляется в содержании и композиции. Например, пресс-релиз должен быть посвящен только одной новости и при этом соответствовать основной цели PR – гармонизации отношений между организацией и общественностью и созданию доверительных отношений. Для достижения этой цели в арсенале у составителей пресс-релиза не так много лингвистических и стилистиче-

ских приемов. Это объясняется тем, что, с одной стороны, текст должен отличаться доходчивостью, лаконичностью, точностью в передаче фактов, логичностью и претендовать на объективное описание. А с другой – он не должен быть эмоционально окрашенным, не должен использоваться прямой призыв к аудитории или прямое обращение автора, что характерно для журналистского пресс-релиза. Если журналистский пресс-релиз направлен на формирование общественного мнения, то PR-текст – на формирование и поддержание имиджа субъекта – инициатора высказывания. Поэтому возможно говорить о креативно-информативной функции PR-текстов, которая связана с информацией субъекта для пропаганды себя, своей фирмы, корпорации и увеличения публичного капитала. С этой целью повторяются названия организаций и событий, включаются статистические показатели:

По данным Федеральной таможенной службы, товарооборот между странами в январе – ноябре 2009 года составил 899,4 млн долл. США (55 % к январю – ноябрю 2008 г.) (Пресс-релиз Минобрнауки РФ от 04.02.2010.).

Для текстов характерна рекурсивность, т.е. ссылка на предыдущие события:

10-е заседание Межправительственной комиссии по экономическому сотрудничеству между Российской Федерацией и Республикой Молдова состоялось в Москве 7 ноября 2008 года (Пресс-релиз Минобрнауки РФ от 04.02.2010.).

Можно отметить ориентацию на официально-деловой стиль в выборе речевых конструкций: используются клише, отглагольные существительные, отыменные предлоги и т.п.:

В течение пяти круизных дней участники проекта «Русское искусство» обсуждали широкий спектр проблемы культуры, духовности и художественного образования в России (Пресс-релиз XII ПМЭФ от 06.06.2008.).

Структура пресс-релиза включает такие рамочные элементы текста, как заголовок и лид-абзац, особенностью которых является их тесная взаимосвязь: Например, заголовок пресс-релиза Минобрнауки РФ от 16.08.2013: *На региональных августовских педсоветах будет обсуждаться реализация нового закона об образовании.* Лид-абзац расширяет и закрепляет тему, заявленную в заголовке:

В августе руководители Министерства образования и науки Российской Федерации и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки примут участие в традиционных педагогических совещаниях работников образования, которые ежегодно проходят в субъектах Российской Федерации.

Третье требование – возможность своевременного восприятия – особенно важно для пресс-релиза, т.к. информация должна быть получена вовремя. Это находит отражение в таких клише пресс-релиза, как *Для немедленного распространения, Для публикации 1 сентября 12:00.*

Следующим уровнем в методике подготовки PR-текста является уровень отдельного текста в его жанровом своеобразии, освоение которого способствует выработке умения составлять тексты различной жанровой специфики и стилистической окраски. В литературе, освещающей проблемы теории и практики связей с общественностью, даются разные классификации PR-текстов. Так, Ньюсом Д., Терк Джуди Ван Слайк, Крукеберг Д. выделяют типы текстов в зависимости от канала коммуникации и вида средств информации: печатные издания и публикации, телевидение, фильмы/видео, выступления, Интернет и цифровые технологии. Авторы считают, что двумя основными видами PR-общения являются реклама и популяризация, которая воспринимается как сообщение, содержащее новости или информацию об организации [Ньюсом, Терк, Крукеберг 2001].

На данном уровне подготовки PR-текста необходимо знание структурно-композиционных признаков каждого жанра. Так, например, структура биографии подчинена позиционирующей стратегии и включает такие информационные блоки, как представительский блок, образование, карьера, награды, увлечения, семья и т.п. Имиджевая статья о политическом деятеле также направлена на реализацию позиционирующей стратегии, однако структура статьи иная, служит созданию определенного образа (имиджа) человека – семьянина, интеллектуала, труженика и т.п.

В пресс-релизе основная задача составителя – наиболее полно отразить предстоящее или прошедшее событие. Анализ текстов как зарубежных, так и отечественных пресс-релизов показал, что для пресс-релизов характерна схема текста, соответствующая формуле SOLAADS [Gabay 2000]. Она заключается в передаче следующих информационно-семантических блоков: событие, базисный PR-субъект, место проведения события, преимущества данного события, заявления, детали и источники. Эти блоки представляют макроструктуру пресс-релиза. Рассмотрим данную формулу на примере пресс-релиза рекламного коммуникационного агентства «EVRA»:

S (subject) – предмет, т.е. сама новость должна быть описана в тексте:

Ежегодно в Санкт-Петербурге открываются сотни фирменных магазинов и мультибрендовых бутиков. Молодым людям становится очень сложно следить за последними модными тенденциями. Петербургский фестиваль молодежной моды «FestMode» призван указать молодым людям верный путь к моде. Показать стильную одежду самых популярных магазинов Северной столицы.

O (organization) – организация, т.е. должен быть указан базисный субъект:

Организатором проекта «FestMode» является рекламное-коммуникационное агентство «Evra», которое имеет опыт в организации подобных массовых мероприятий.

L (location) – место проведения события:

Мероприятие будет проходить в одном из престижных отелей города. Ресторанный зал гостиницы «Москва» на время превратится в подиум, на котором будут демонстрироваться лучшие тренды.

A (advantages) – преимущества, т.е. должен быть сделан акцент на ценность данного события:

По оценке оргкомитета, конференция в этом году станет одним из самых массовых и интересных мероприятий в Рунете. Петербургский фестиваль молодежной моды «FestMode» станет единственным и ежегодным гидом по стилю, непредвзятым и авторитетным проводником в мир моды и красоты.

A (application) – заявление, т.е. конкретизируется информация в виде прямых цитат, оценки новости:

«Бренд – это душа компании. С момента создания нашего бренда мы стремились сделать его понятным, близким людям. Для нас большая честь – получить звание «Абсолютного бренда – 2009» по итогам голосования независимого жюри. Это заслуга всей команды «МегаФон», людей, которые не просто работают – живут в стиле «МегаФон», – отметила Лариса Ткачук, заместитель генерального директора ОАО «МегаФон» по коммерческим вопросам.

D (details) – детали, подробности:

В фестивале примут участие известные магазины Санкт-Петербурга. Зрители всего за один день смогут открыть для себя новые коллекции более двадцати модных брендов. И соответственно, сделают выбор в пользу популярных торговых марок – в пользу Моды и Стиля. «FestMode» – это праздник молодежной моды, который включает в себя дефиле моделей – показ коллекций магазинов-участников с элементами fashion-show, конкурсы и шоу-программу.

S (sources) – источники, т.е. откуда поступила данная информация:

Все подробности, программа и регистрация: <http://2010.rjf.ru>.

Данная формула создает некую модель, состоящую из информационно-семантических блоков, содержание которых задается дискурсом и воплощается в композиции текста. Данную модель можно воспринимать как макроструктуру пресс-релизов и рассматривать процесс текстообразования на основе референтной соотнесенности текста и дискурса.

Заключение. Таким образом, успешность решения коммуникативных задач специалистом по связям с общественностью будет во многом зависеть от умения построить текст в соответствии как с общими текстообразующими категориями, так и с особенностями их проявления в данной сфере. В рамках статьи мы рассмотрели лишь некоторые аспекты методики подготовки PR-текста. Использование предложенной методики будет способствовать реализации системы коммуникативно-прагматических установок в тексте: 1) установка на адресанта, т.е. в тексте проявляется интенция составителя текста; 2) установка на адресата, т.е. в тексте учитываются, по возможности, ожидания слушателя (читателя), той целевой аудитории, для которой предназначен текст; 3) установка на систему языка, при помощи которого составлен текст; 4) установка на сам текст, т.е. на те жанр и стиль, в которых передан текст (письменная – устная форма, официальный – неофициальный стиль и т.п.); 5) установка на действительность, т.е. на событие, вызвавшее написание текста.

Работа с текстами – одно из важных направлений деятельности специалиста по связям с общественностью, это сложный и многогранный процесс, который предполагает учет не только прагматических факторов, но и ортологических и этических аспектов. В настоящее время снижение общей культуры и, в частности, культуры речи приводит к досадным ошибкам в PR-текстах. Грамотное использование методики подготовки текста становится одним из базовых требований к специалисту по связям с общественностью и является показателем уровня профессиональной коммуникативной компетентности.

Библиография

Гвазава В.И. Профессиональная речевая компетентность специалиста по связям с общественностью: монография. – Калининград: Калининградский институт экономики, 2011. – 240 с.

Миловидов В.А. От семиотики текста к семиотике дискурса: пособие по спецкурсу. – Тверь: Тверской государственный университет, 2000. – 98 с.

Ньюсом Д., Терк Джуди Ван Слайк, Крукеберг Д. Все о PR. Теория и практика паблик рилейшнз. – М.: «ИМИДЖ-Контакт»: ИНФРА-М, 2001. – 628 с.

Селезнева Л.В. Подготовка рекламного и PR-текста: учебное пособие. – М.: Российский государственный социальный университет, 2013. – 160 с.

Тюпа В.И. Коммуникативное событие урока [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://metlit.nm.ru/materials/materials.html>

Gabay G. Copywriting. – Great Britain: Teach Yourself Books, 2000.

Медиалингвистика и медиатекст: теория и практика¹

Селютин Андрей Анатольевич

Челябинский государственный университет, Россия
454001, г. Челябинск, улица Братьев Кашириных, 129
кандидат филологических наук
E-Mail: blind11@yandex.ru

Аннотация. Формирование научного терминологического аппарата зарождающейся области научного знания сопряжено с сопоставлением различных точек зрения отечественных и зарубежных ученых. В этом отношении исследовательская область медиалингвистики находится в той стадии развития, когда практика опережает теорию, а генерация нового научного знания происходит в буквальном смысле в процессе повседневного общения.

Ключевые слова: медиалингвистика, медиатекст, медиатизация, лингвоответственность.

УДК 001: 81'271

Media linguistics and media text: Theory and practice

Andrey A. Selyutin

Chelyabinsk State University, Russia
454001 Chelyabinsk, Kashiriny Brothers Str., 129
Candidate of Sciences (Philology)
Head of the Department of Theoretical and Applied Linguistics
E-Mail: blind11@yandex.ru

Abstract. The formation of scientific terminological apparatus of a nascent field of scientific knowledge involves comparison of different points of view of domestic and foreign reserachers. In this respect, media linguistics is at the stage of development when practice overcomes theory while the generation of new scientific knowledge takes place literally in the process of everyday communication.

Key words: media linguistics, media text, mediatization, linguistic responsibility.

UDC 001: 81'271

Введение. Как ни парадоксально это звучит, но развитие технических средств коммуникации привело не к развитию коммуникативной способности человека, а к ее деградации до такой степени, что сейчас при проектировании образовательных стандартов разработчики вынуждены учитывать развитие этого навыка как базовой компетенции буквально в каждом направлении подготовки. В наиболее популярном варианте это звучит как «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)» [ФГОС. Электронный ресурс]. Для многих преподавателей, сталкивающихся с написанием рабочих программ дисциплин и фондов оценочных средств, не всегда бывает понятно, какими способами формировать эту компетенцию и, тем более, как проверять ее сформированность. С этой точки зрения медиалингвистика способна выступить определенным языковым ориентиром, в рамках которого развитие необходимых навыков будет протекать естественно и «безболезненно», который сможет выполнять как функцию учителя, так и функцию контролера, воспитывая в подрастающем поколении лингвоответственность за свои речевые поступки в условиях «межличностного и межкультурного взаимодействия».

Материалы и методы. Материалом исследования послужили различные научные источники, описывающие современное состояние и динамику развития такого явления, как медиалингвистика и смежного с ним понятия «медиатекст». Для иллюстрирования теоретических предположений привлекался также речевой материал социальных групп «ВКонтакте», посвященный вопросам воспитания грамотной языковой личности, формирования бережного отношения к русскому языку. В качестве методов исследования можно отметить структурно-типологический анализ, метод описания и сопоставления, системный анализ речевых произведений пользователей Сети, являющихся одновременно и производителями, и потребителями медиатекстов.

Обсуждение. Доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой речевой коммуникации СПбГУ Л.Р. Дускаева на пленарном заседании научно-практической конференции «Язык в координатах массмедиа» рассказывала о различных подходах исследователей к многочисленным сферам лингвистических исследований и приводила в пример такие направления, как политическая лингвистика, юридическая лингвистики, социолингвистика, лингвистика рекламных текстов и т.п. Также Лилия Рашидовна

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №16-18-02032).

высказывала мысль, что существование такого направления лингвистических исследований, как «медиалингвистика», исследующего медиатексты, язык массмедиа, вполне возможно и оправданно. Развивая эту мысль, ученый выдвинула предположение о том, что как отдельная наука медиалингвистика обладает своим объектом, предметом и методами исследования, которые непосредственно связаны с «целесоориентированной творческой речевой деятельностью в ее вариативности и динамичности» (из доклада Л.Р. Дускаевой). Но, помимо этих обязательных компонентов, должны присутствовать и ключевые понятия, составляющие ядерную и околоядерную зону данной научной отрасли.

Таковыми понятиями, на наш взгляд, являются само понятие *медиалингвистика*, которое, к слову сказать, уже достаточно проработано не только западными учеными (Т. ван Дейк, Дж. Корнер, Р. Фаулер, М. Монтгомери и др.), но и отечественными (В.Г. Костомаров, Г.Я. Солганик, Л.Р. Дускаева и др.), а также *медиатекст* и *медиаличность*.

Останавливаясь подробно на анализе термина «медиалингвистика» мы не будем, отметим лишь разницу в подходах к его определению и описанию ключевых характеристик. Так, например, Т.Г. Добросклонская определяет медиалингвистику как науку, «изучающую такой вид общения, как массовая коммуникация» [Добросклонская 2008], делая акцент на процессуальной стороне этого явления. О.Б. Сиротинина обращает внимание на состав и содержание медиалингвистики, отмечая, что это, в первую очередь, «наука о средствах массовой информации (СМИ) с подчеркиванием в ней того, что это: 1) наука и 2) наука именно о СМИ, а также о роли в них языковых проблем и процессов» [Сиротинина 2015: 18]. И далее: «Медиалингвистика – часть лингвистики, изучающая функционирование языка в СМИ в любом аспекте» [Там же: 19]. Здесь же Ольга Борисовна упоминает и такой термин, как *информационная картина мира*, подразумевая под ним то, что человек получает из СМИ. К слову сказать, термин «информационная картина мира» не нов, он встречается в работах философов (А.В. Петров), культурологов (В.В. Зотов, Е.И. Боев), психологов (В.В. Абраменкова), лингвистов (Н.Н. Гончарова) и др., но в современной коммуникативной среде он приобретает особое значение и наполнение. Именно интенсивное развитие информационной среды обусловило процессы медиатизации общества и появления медиатекстов.

Понятие «медиатекст» активно представлено в медиаобразовании, медиакритике, медиапсихологии, медиаведении и других смежных медиаотраслях. Значение этой категории переоценить трудно, поскольку, как и в языкознании – текст, в когнитивной лингвистике – дискурс, так и в медиалингвистике – медиатекст является основной формой взаимодействия производителя и потребителя медиаконтента, т.е., если медиатекст переводить буквально (от лат. *media* – средства, посредники; *textus* – ткань), можно выделить ключевое значение – сплетение, переплетение – когда соединяются интересы всех сторон, обеспечивающих существование этого явления. Так же, как и понятие «медиалингвистика», термин «медиатекст» используется достаточно активно и многогранно представлен в работах современных исследователей. Например, Элеонора Георгиевна Шестакова определяет медиатекст как «креолизованный, поликодовый, нелинейный текст; это полиинтенциональная система, в которой вербальная, визуальная, аудиальная составляющие (начала) априори не могут существовать в отдельности. Они всегда образуют неповторимую “ансамблевою целостность”» [Шестакова 2016: 21–22]. Галина Сергеевна Мельник под медиатекстом понимает «медиапродукт, сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде в жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, рекламное сообщение, фильм и пр.» [Мельник 2012: 27–29]. Лингвистическую позицию медиатекста можно выразить определением И.В. Ерофеевой: «любое коммуникативное событие в рамках медиапространства в широком смысле или, другими словами, транслирующаяся последовательность знаков и смыслов» [Ерофеева 2009]. Мария Юрьевна Казак выражает свою позицию следующим определением: «свою объяснительную силу термин обретает при понимании медиатекста как совокупного творческого продукта трех специальных институтов: журналистики, PR и рекламы» [Казак 2014: 65].

Т.Г. Добросклонская, в свою очередь, задает систему следующих параметров описания медиатекста, часть которых позволяет нам идентифицировать уникальность текстов медиа, а другая часть устанавливает связь с архетипом: 1) способ производства текста (авторский – коллегиальный); 2) форма создания (устная – письменная); 3) форма воспроизведения (устная – письменная); 4) канал распространения (средство массовой информации – носитель: печать, радио, телевидение, Интернет); 5) функционально-жанровый тип текста (новости, комментарий, публицистика (features), реклама); 6) тематическая доминанта или принадлежность к тому или иному устойчивому медиатопику [Добросклонская 2011: 66].

В свою очередь, мы полагаем, что с точки зрения функционирования текстов в публичной языковой среде к медиатекстам могут быть отнесены и тексты пользователей социальных сетей. Так, например, 1 августа 2014 г. вышла поправка к Федеральному закону «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», приравнивающая страницы пользователей с посещаемостью 3 000 уникальных посетителей в день к блогерам, деятельность которых сопровождается рядом ограничений, предъявляемых, и к СМИ: выкладывать только достоверную информацию, выполнять правила предвыборной агитации, не распространять экстремистские материалы и т.д. Это, в свою очередь, накладывает определенную лингвистическую ответственность (или лингвоответственность) на пользователей социальной сети, которой многие пренебрегают, считая, что, спрятавшись под маской аватара, они могут делать все, что заблагорассудится. Интернет-пользователи не стесняются своей неуверенности в языке. «Качества “хорошей речи” относительно, иной раз даже внутренне противоречивы – и не только в силу своего общего субъективно-вкусового характера и тесной зависимости от конкретного смысла, выражаемого в отдельном случае, от

условий и целей данного коммуникативного акта, но, прежде всего, из-за строгой детерминированности любой речи наличными в литературном языке нормами» [Костомаров 1999: 32], которые в настоящее время претерпевают значительные изменения.

Однако в последнее время начинает набирать обороты тенденция к повышению грамотности интернет-текстов. Грамотность становится модной. В частности, на просторах социальной сети «ВКонтакте» [Группы. Электронный ресурс] начинают появляться группы, открыто заявляющие о своем намерении бороться за грамотность и правильность использования речевого потенциала русского языка. На 21.01.2017 одни из самых малочисленных групп насчитывали от тысячи пользователей (например, «Группа для тех, кто хотя бы пытается писать в Интернете НОРМАЛЬНЫМ русским языком (за ГРАМОТНОСТЬ!)» – 915 пользователей; «За чистоту русского языка!» – 1 955 пользователей), самая многочисленная группа «Я люблю русский язык!» – 1 180 144 пользователя. В описании подобных групп можно встретить призывы: *Друзья! Давайте говорить и писать правильно, без ошибок! Язык – это душа народа... Не дадим заимствованиям и подонковским словечкам вкупе с матом и другой нецензурной бранью уничтожить его красоту!* («За чистоту русского языка!»); насмешку: *Превед красавчег! Йэсли ты риальный поцан или клиовая диффчонка то те нада к нам... Мы напомним Тебе, что такое русский язык* («Группа для тех, кто хотя бы пытается писать в Интернете НОРМАЛЬНЫМ русским языком (за ГРАМОТНОСТЬ!)»); констатацию: *В группу могут входить все филологи, увлекающиеся современным русским языком и его историей. И все прочие студенты филологических специальностей вузов России* («Русский язык в современном мире»); стилизацию: *Для всѣхъ, кому дорогъ родной языкъ. Здѣсь можно собраться, обмѣняться мнѣнїями. Будемъ помогать другъ другу въ возвращенїи къ истокамъ живого великорусскаго языка* («УБѢЖИЩЕ НА РОДНОМЪ ЯЗЫКЪ. Мой домъ и моя крѣпость»); объяснение: *Наша задача – это привлечение внимания к проблеме русского языка. Мы видим ошибки на улицах городов и исправляем их* («Орфосвинство и идиомаркетинг») и др. Но ключевым здесь является то, что и пассивные читатели, и авторы «пабликов» начинают обращать внимание на грамотность использования речевых инструментов в повседневном общении. Происходит изменение способа восприятия окружающей действительности, а вместе с ним меняется и языковое сознание.

Заключение. Таким образом, мы можем констатировать, что медиалингвистика и медиатексты стремительно развиваются в современной информационной среде, привлекая к своей практике не только профессионалов, но и любителей, популярность и авторитетность которых иногда значительно превосходит официальные источники. Зачастую грань между производителями и потребителями медиаконтента настолько тонка, что определить границу перехода не представляется возможным, и возникают условия для появления нового типа языковой личности – медиаличности.

Библиография

Группы «ВКонтакте» [Электронный ресурс]. – Режим обращения: <https://vk.com/club7854>; <https://vk.com/club733899>; <https://vk.com/club7198>; https://vk.com/old_russian_orthography; <https://vk.com/orfosvinstvo>

Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: новая парадигма в изучении языка СМИ // Язык и дискурс средств массовой информации в XXI веке / под ред. М.Н. Володиной. – М.: Академический Проект, 2011. – С. 63–72.

Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ : современная английская медиаречь: учебное пособие. – М., 2008.

Ерофеева И.В. Аксиология медиатекста в российской культуре: репрезентация ценностей в журналистике начала XXI в. – Новосибирск, 2009. – 340 с.

Казак М.Ю. Современные медиатексты: проблемы идентификации, делимитации, типологии // Медиалингвистика. – 2014. – № 1 (4). – С. 65–77.

Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений за речевой практикой массмедиа. – СПб., 1999. – 320 с.

Мельник Г.С. Медиатекст как объект лингвистических исследований // Журналистский ежегодник. – 2012. – № 1. – С. 27–29.

Сиротинина О.Б. Медиалингвистика или медиастилистика // Медиалингвистика. – 2015. – № 2 (8). – С. 18.

Шестакова Э.Г. Медиатекст и медиалингвистика: бифуркация отношений // Медиалингвистика. – 2016. – № 1 (11). – С. 21–22.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/>

**Художественный текст как объект межкультурной адаптации
(на материале рассказа И.А. Бунина «Холодная осень»)**

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. Статья посвящена проблемам комментирования художественного текста. Главную цель создания комплекса лингвистических и лингвострановедческих комментариев автор видит в формировании коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации. В статье обосновывается необходимость создания различных видов комментариев для обеспечения адекватного восприятия инофонами оригинальных художественных текстов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий, художественный текст.

УДК 82:304.4

**A text of fiction as an object of cross-cultural adaptation
(A case of I.A. Bunin's "Cold Autumn" narrative)**

Nelly G. Sitchinava

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

Abstract. The article considers the problems of commenting on a text of fiction. The author finds the main purpose of making up a complex of linguistic and linguistic country study reviews in the formation of communicative competence in the acts of cross-cultural communication. The article substantiates the necessity of creating different types of reviews to ensure foreigners' adequate perception of original texts of fiction.

Keywords: cross-cultural communication, linguistic review, linguistic country study review, text of fiction.

UDC 82:304.4

Введение. В центре современной коммуникативно-культурологической концепции лежит идея взаимосвязанного изучения языка и культуры. В рамках данной образовательной парадигмы язык рассматривается в тесной связи с человеком – носителем языка, обществом, в котором язык функционирует, культурой, которую он выражает и развитию которой способствует. Соизучение языка и культуры, выработка не только языковой, но и коммуникативно-культурологической компетенции признается генеральной линией и основной целью обучения языкам. Если родной язык и культура позволяют вести интракультурное общение в одной этносоциокультурной среде, то познание другого языка и культуры народа – их носителя – создает условия для межкультурного общения билингвальной (мультилингвальной) языковой личности.

При восприятии художественного текста инокультурным читателем между ним и авторским замыслом возникает барьер, обусловленный национально-культурными различиями. Преодоление конфликта культур, обусловленного сменой национально-культурного кода, возможно разными способами. Формированию психологического механизма понятийного и образного восприятия художественного текста способствует создание различного вида комментариев. Лингвистический, лингвостилистический и лингвострановедческий комментарии могут быть на языке читателя (в изданиях для начального этапа изучения языка), на русском языке (для продвинутого этапа изучения языка).

Материалы и методы. Попытка создания комплекса лингвистических и лингвострановедческих комментариев к единицам художественного текста была предпринята на материале рассказа И.А. Бунина «Холодная осень». В ходе исследования были использованы методы структурно-семантического анализа, элементы метода компонентного и контекстного анализа, лингвокультурологического описания.

Обсуждение. Проблемы комментирования художественных текстов всегда занимали особое место в филологической науке, привлекая пристальное внимание лингвистов и литературоведов. Русская лингвистика дала блестящие образцы анализа и комментирования художественных текстов (Л.В. Щерба, Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, Д.С. Лихачев и др.). Д.С. Лихачев, рассуждая о форме комментария в книге «Текстология», отмечал, что комментарий должен быть лаконичным, простым, доступно изложенным и единообразно построенным. С точки зрения Д.С. Лихачева, в научных изданиях, ориентированных на специалиста-филолога, комментарий должен иметь исследовательский характер, не

только давать информацию, но и моделировать условия для понимания читателем позиции автора произведения и создания собственного оценочного суждения. Концепция В.В. Виноградова строится на понимании того, что именно в структуре художественного текста происходит эмоционально-образная эстетическая трансформация средств общенародного языка, возникают те сдвиги, переосмысления лексических значений, «приращения» смысла, которые характерны для индивидуального стиля писателя.

Лингвистический и лингвостилистический комментарий раскрывают особенности словаря и фразеологии писателя. Они обычно включают толкование слов и выражений, значительная часть которых в современном русском литературном языке имеет иное значение или неупотребительна, а также толкование слов и изречений, стоящих вне литературного языка.

Лингвострановедческий комментарий содержит информацию о национально-культурном компоненте лексики, он предназначен преимущественно для изучающих иностранные языки, а также используется при публикации иностранной переводной литературы. Он не должен дублировать лингвистический и лингвостилистический, его цель – истолкование языковых реалий, содержащих национально-культурный компонент семантики.

К языковым единицам, в которых наиболее ярко отражаются национальные особенности культуры народа – носителя языка, относят: 1) реалии (обозначения предметов и явлений, характерные для одной культуры и отсутствующие в другой); 2) коннотативную лексику (слова, совпадающие по основному значению, но отличные по культурно-историческим ассоциациям); 3) фоновую лексику (обозначения предметов и явлений, имеющих аналоги в сопоставляемых культурах, но различающиеся национальными особенностями функционирования, формой, предназначением предметов).

Совершенно очевидно, что изучение русской литературы невозможно без чтения произведений И.А. Бунина – гениального представителя русской культуры и русского народа. Рассказы И.А. Бунина привлекают внимание небольшим объемом, занимательным сюжетом, легкостью восприятия. Однако эта легкость кажущаяся: творчество Бунина является достаточно сложным для понимания иностранными читателями. Преодолеть трудности, показать красоту и точность бунинского стиля, воспитать грамотного и вдумчивого читателя из инофона, приблизить его понимание текста Бунина к пониманию носителя языка – такой видится основная задача при работе с любым произведением писателя.

В произведениях И.А. Бунина во всем многообразии отразилась жизнь российского общества первой четверти XX века. Реалии того времени значимы для современного жителя России потому, что изучаются в школе на уроках истории и литературы XX века, обсуждаются на страницах СМИ, представлены на телевидении и в кинематографе. Реалии этой эпохи являются существенной частью страноведческой компетенции современного россиянина, а это означает, что без лексики, их представляющей, межкультурная коммуникация не будет полноценной.

Рассказ И.А. Бунина «Холодная осень» содержит определенную степень имплицитного культурологического содержания, узнаваемого носителями русской культуры. Для понимания имплицитного содержания текста представителями иных культур лингвострановедческому комментированию были подвергнуты следующие реалии: 1) историзмы и архаизмы; 2) исторические события; 3) общественно-политические реалии; 4) традиции и обычаи (праздники, обряды и др.); 5) бытовые реалии; 6) реалии религиозной культуры; 7) персоналии (исторические личности). Лингвистическим комментарием были сопровождаемы речевые единицы, обладающие большой семантической емкостью и зависящие от контекста произведения. Обратимся к комментариям.

1. *«Пятнадцатого июня убили в Сараеве Фердинанда». «В Сараеве убит австрийский кронпринц».* Упоминание такого исторического события, как убийство австрийского кронпринца, ставшего поводом для начала Первой мировой войны, указывает на то, что действие рассказа происходит в июне 1914 года.

2. *«На Петров день к нам съехалось много народу, – были именины отца».* Петров день – народно-христианский праздник в честь св. Петра и Павла, который отмечали 29 июня по старому стилю, по новому – 12 июля. Известно, что русский православный календарь не перешел на новый стиль. Путаницу может создать смешение старого и нового стилей. День Петра и Павла (Петров день) играет важную роль в адекватном восприятии временных рамок некоторых событий в рассказе.

3. *«Именины отца».* Именинами у православных христиан называют личный праздник кого-либо, приходящийся на день, в который церковь отмечает память одноименного святого, а также празднование, устраиваемое по случаю этого дня.

4. *«Надень свою шаль и капот...»* Слово «капот» устарело в современном русском языке, а во времена, описываемые в рассказе, обозначало женское домашнее платье свободного покроя.

5. *«...Мама, в очках, старательно зашивала под ее светом маленький шелковый мешочек, – мы знали какой, – и это было и трогательно, и жутко». «Мама надела ему на шею тот роковой мешочек, что зашивала вечером, – в нем был золотой образок, который носили на войне ее отец и дед – и мы все перекрестили его с каким-то порывистым отчаянием».* Многие православные христиане носят на груди нательный образок (икону в миниатюре) в качестве своеобразного амулета, полагая, что он будет охранять их от неприятностей. Мама героини зашивала в мешочек такой нательный образок, чтобы он охранял ее будущего зятя на войне. Она надела на шею жениха своей дочери семейную реликвию – мешочек с золотым образком. По христианскому обычаю, родители героини и она сама перекрестили юношу.

6. «Потом стали обозначаться в светлеющем небе черные сучья, осыпанные минерально блестящими звездами». Героиня описывает красоту ночного неба, используя выразительные эпитеты к слову *звезды* – *минерально блестящие*. Слово *минерально* образовано от прилагательного *минеральный*, его нет в словаре, это окказиональное (индивидуально-авторское) слово. Бунин употребляет слово *минерально* в качестве сравнения, т.е. *подобно минералу (словно минерал; как минерал; как будто минерал)*. Писатель стремится выразить мысль сжато, одним словом.

7. «...Сверкающим **изморозью** на траве утром». Изморозь – похожий на иней снегообразный осадок, образующийся в туманную морозную погоду на ветвях деревьев, проводах и т.п.

8. «Весной восемнадцатого года, когда ни отца, ни матери уже не было в живых, я жила в Москве, в подвале у торговки на Смоленском рынке, которая все издевалась надо мной: «Ну, ваше сиятельство, как ваши обстоятельства?» Весна восемнадцатого года – это время, когда в России после прихода к власти большевиков началась Гражданская война.

9. «Ваше сиятельство». Обращения к человеку (или заочное название) в России до 1917 г. зависели от его сословной принадлежности. Слово «сиятельство» (обязательно с формами местоимений: его, ее, их, ваше) использовалось для обращения к представителям княжеских и графских родов.

10. «Ехали мы туда с ним и его племянником, мальчиком лет семнадцати, тоже пробиравшимся к добровольцам, чуть не две недели, – я бабой, в лаптях, он в истертом казачьем зипуне». «Баба» употребляется в тексте в значении «крестьянка, простая необразованная женщина». В современном русском языке в данном значении это слово устарело.

11. «Лапти» – обувь из лыка, бересты или веревок, которую прежде носили крестьяне.

12. «Зипун» – старинная верхняя крестьянская одежда в виде кафтана без воротника, обычно из грубого самодельного сукна.

13. «Казачий» – прилагательное к слову «казак». Казаками именовались представители военного сословия, которое складывалось на окраинах Русского государства в 15–17 века из вольных людей, а с 18 века обязано было нести военную службу за льготное пользование землей.

14. «Зимой, в ураган, отплыли с несметной толпой прочих беженцев из Новороссийска в Турцию...» Зима 1921 года – массовая эмиграция из России людей, не принявших революцию.

15. «...Уплыли через некоторое время в Крым, к Врангелю». Врангель – один из главных руководителей Белого движения (крупнейшей антибольшевистской военно-политической силы в годы Гражданской войны).

16. «Потом, как многие, где только не скиталась я с ней! Болгария, Сербия, Чехия, Бельгия, Париж, Ницца...» «Скитаться» – значит «переходить, переезжать из одного места в другое; не иметь постоянного места жительства, работы или своего дома, семьи». Синонимом этого слова является глагол *странствовать*. Он употребляется в значении «путешествовать; постоянно переходить, переезжать из одного места в другое». Как видим, эти слова отличаются оттенком значения.

17. «Я пожила, **порадовалась**, теперь уже скоро приду». Слово *порадовалась* употребляется героиней с иронией. Она потеряла дом, близких людей, после революции жила в подвале, терпела голод и издевательства, потом, как многие, эмигрировала за границу, зарабатывала на жизнь очень тяжелым черным трудом. Единственный близкий ей человек (девочка, которую она вырастила) совершенно равнодушен к ней.

Заключение. Наличие разработанной системы лингвистического, лингвостилистического и лингвострановедческого комментариев художественных текстов, адресованных иностранному читателю, обеспечит адекватное восприятие эстетического потенциала художественного текста, будет способствовать осуществлению полноценной межкультурной коммуникации с носителями языка и вхождению в пространство иной культуры, постижению ее ценностей и идеалов, билингвистическому и бикультурному развитию личности. А.А. Ворожбитова, рассуждая о речевой (речемыслительной) культуре языковой личности, справедливо отождествляет это понятие с высоким уровнем лингвориторической компетенции, т.е. оптимальным и этически ответственным совершением «субъектом речи языковых операций, текстовых действий и коммуникативной деятельности в рамках речевых событий различных типов с целью эффективной, гармонически диалогизированной коммуникации» [Ворожбитова 2013: 71]. Комментарий в доступной для иностранного читателя форме призван обратить внимание на то, что значение лексической единицы необходимо рассматривать в комплексе представлений об обозначенном этим словом предмете на фоне всего культурно-исторического наследия народа – носителя этого языка.

Библиография

- Бунин И.А. Сочинения в 3 т. Том 3. – М.: Художественная литература, 1982. – 535 с.
 Виноградов В.В. О языке художественной литературы. – М.: Гослитиздат, 1959. – 653 с.
 Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система. Принципы проектирования и опыт реализации. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 316 с.
 Лихачев Д.С. Текстология. Краткий очерк. – М.-Л.: Наука, 1964. – 639 с.
 Словарь русского языка: в 4 т. // под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Рус. язык, 1985–1988. – 2992 с.

**Лингвориторические особенности устной научной речи
как отражение фактора адресата сообщения**

¹Скорикова Татьяна Петровна

²Орлов Евгений Александрович

¹Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Россия
105005, г. Москва, ул. 2-я Бауманская, 5
доктор филологических наук, профессор
E-mail: tpskorikova@mail.ru

²Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Россия
105005, г. Москва, ул. 2-я Бауманская, 5
старший преподаватель
E-mail: orlov_2006@yahoo.com

Аннотация. В русле антропоцентрического направления в лингвистике описываются жанры и ситуации научно-профессионального общения. В статье охарактеризованы лингвориторические особенности устной формы русской устной научной речи, определяемые экстралингвистическими условиями ее функционирования и фактором адресата речевого сообщения.

Ключевые слова: устная научная речь, жанры и ситуации речи, фактор адресата.

УДК 81-119+808.5:001

**Linguistic rhetorical features of oral scientific speech
as reflection of the addressee factor**

¹Tatiana P. Skorikova

²Evgeny A. Orlov

¹Bauman Moscow State Technical University, Russia
105005 Moscow, 2Bauman Str., 5
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: tpskorikova@mail.ru

²Bauman Moscow State Technical University, Russia
105005 Moscow, 2Bauman Str., 5
Senior Lecturer
E-mail: orlov_2006@yahoo.com

Abstract. In line with the anthropocentric trend in linguistics the article discusses genres and situations of scientific professional communication. The paper characterises linguistic rhetorical features of Russian oral scientific speech defined by extralinguistic conditions of its functioning and by the addressee factor.

Keywords: oral scientific speech, genres and speech situations, addressee factor.

UDC 81-119+808.5:001

Введение. Антропоцентризм современной лингвистики, разработка концепции языковой личности [Богин 1984, Караулов 1987, Красных 2001 и др.] стимулирует изучение разнообразных жанрово-стилистических форм коммуникации, особенностей конструирования дискурсов современности в контексте лингвокультуры и развития лингвориторического образования [Ворожбитова 2013, 2014]. В системе стилей современного русского литературного языка выделяется особая функциональная разновидность, обслуживающая профессиональную сферу общения, которая разными исследователями называется по-разному: научный стиль, язык науки, язык для специальных целей, профессиональный (специальный) язык, академический дискурс, устная научная речь и др.

Материалы и методы. В основу материалов исследования были положены расшифровки магнитофонных записей современной русской устной научной речи (УНР), обработанные методом слухового (аудиторского) анализа и представленные в фонетической транскрипции, отражающей членение речевого потока с помощью интонационных средств (пауз, мелодики, фразовой акцентуации). Объем проанализированного научного дискурса составил более 30 часов звучания. Записи проводились в наиболее типичных ситуациях протекания УНР: на конференциях, симпозиумах, научных семинарах, в учебной аудитории. Учтены также ситуации выступления с лекцией, заседания круглого стола, научной консультации. Записывалась речь основных участников научной коммуникации, осуществляемой в устной форме, без опоры или с минимальной опорой на письменный текст, т.е. речь ученых, высококвалифицированных специалистов, преподавателей. Большинство из наших информантов имеют

ученую степень доктора или кандидата наук. Информанты являются носителями русского литературного языка и имеют богатый опыт выступлений в исследуемой нами сфере, поскольку речевое общение (в частности, его устно-речевая форма) представляет собой один из важных аспектов их профессиональной деятельности.

Обсуждение. Книжно-письменная форма языка науки достаточно хорошо изучена и описана. Так, лингвистические черты научного стиля получили детальное освещение в специальных функционально-стилистических исследованиях (работы М.Н. Кожинной, А.Н. Васильевой, О.А. Крыловой, О.Д. Митрофановой, Е.И. Мотиной, Л.П. Клобуковой, Н.М. Разинкиной и др.), в учебниках и учебных пособиях по русскому языку и культуре речи (работы М.Ю. Федосюка, Т.А. Ладыженской, О.М. Михайловой, Н.А. Николиной; В.Е. Гольдина, О.Б. Сиротининой, М.А. Ягубовой; А.А. Данцева, Н.В. Нефедовой; Л.К. Граудиной, Е.Н. Ширяева, В.И. Максимова и др.).

В меньшей степени, чем письменная научная речь, изучена устная форма научного общения. В отечественной лингвистике изучение устной литературной речи, как публичной, так и научной, связано с получившими широкое признание трудами проф. О.А. Лаптевой. Под ее руководством в течение многих лет велась исследовательская работа по изучению русского научного дискурса, была подготовлена и опубликована коллективная монография «Современная русская устная научная речь» [Лаптева 1985]. В данной работе устная публичная (научная) речь рассматривается как особая функциональная разновидность русского литературного языка, которая представляет собой устное интеллектуализированное общение с широкой аудиторией на темы специальности [Лаптева 1985: 16].

Лингвориторическая специфика УНР обусловлена, с одной стороны, ее устной формой. Эта черта сближает УНР с разговорной речью. С другой стороны, интеллектуализованное содержание сближает УНР с соответствующими письменными научными текстами, отражающими кодифицированный литературный язык. Обращенность к определенной аудитории и значимость тематики роднит УНР с устной публичной речью.

Жанры УНР и их отличительные особенности. Отличительные особенности жанров научного общения от соотносительных жанров других сфер общения зависят от ситуативно-тематических характеристик и коммуникативных целей. Такие показатели, как форма речи, коммуникативная сфера, речевая интенция, ситуация и общая тематика, образуют сложную систему взаимосвязей и оказывают на выбор жанра совместное комплексное влияние [Барнет 1985, Скорикова 2015а].

Выбор речевого жанра в значительной мере обусловлен содержательно-тематической стороной речи и уровнем информированности адресата. Так, в устном общении сложная специальная информация обычно доносится до слушателя в форме доклада, общеизвестные, но незнакомые слушателю факты – в форме лекции. Естественно, бывают случаи, когда лекция содержит в себе новую информацию, например, лекция для коллег-специалистов, учебная лекция при чтении спецкурса. Жанры УНР являются в основном ситуативно закрепленными. Так, лекция – это и название жанра, и ситуация осуществления данного типа речи. Однозначное соответствие жанра лекции ситуации общения с достаточной четкостью позволяет выделить этот жанр, между тем как границы других жанров (сообщение – выступление) представляются размытыми. Наиболее частотными ситуациями научного общения в устной форме являются следующие: ситуация лекции (учебной или публичной), конференция, семинар, симпозиум, совещание, заседание. Для этих ситуаций, обладающих высокой степенью публичности (при сравнении некоторых жанров имеет место градация по признаку публичности, например, конференция-заседание проблемной группы), типичны жанры монологического характера, хотя и возможны «потенциально диалогические» жанры: полемическое выступление, сообщение дискуссионного плана, которые могут повлечь за собой собственно диалогическую речь (полилог) – обсуждение, дискуссию.

Другие ситуации с менее выраженным признаком публичности речи (и часто меньшим числом участников общения, меньшей степенью официальности обстановки или отношений коммуникантов) – ситуация круглого стола, заседания кафедры, сектора института, ситуация обсуждения на каком-либо заседании отдельной проблемы или круга проблем, ситуация консультации – соотносятся с «потенциально-диалогическими» жанрами и жанрами обсуждения, дискуссии.

Лингвориторические особенности языковой организации УНР. Устный научный монолог диалогичен по своему содержанию, так как он обращен к аудитории и предполагает эмоциональный отклик слушающих, т.е. обратную связь с ними. Чем более публичному выступлению свойственны все характеристики живого разговора, тем сильнее его воздействие на слушателей. Характерной особенностью публичной речи является то, что она происходит в ситуации живого общения. Отсюда вытекает ее другая отличительная особенность – это живая интонация разговорной речи, т.е. возможность в устном монологе выразить свое отношение к произносимому не только вербально, но и интонационными средствами: тоном, тембром, темпом, логическими ударениями и паузами, а также невербальными средствами: мимикой, жестом. Оратор должен хорошо владеть техникой речи и правилами устного исполнения публичного выступления. Чтобы определить, чем отличается устный научный текст от «исходного» письменного, достаточно сравнить два варианта языкового оформления некоторой научной информации, представленной докладчиком (лектором) в устном изложении и тем же автором, но в письменной форме [Скорикова 2015б].

Устный научный текст (отрывок из лекции – микротекст «манифестация проблемы»): «Что же такое вид? / Это проблема / очень крупная // Это проблема / которая относится к философским проблемам науки / ботаники и зоологии // Это проблема / которая всегда интересовала и социологов / ну и / конечно философов // Но если б вы спросили сегодня любого ученого / что есть вид / он не мог бы ответить на этот вопрос исчерпывающе // Или по крайней мере так ясно / чтобы вы поняли что же такое вид // Ну / я на этот вопрос постараюсь вам ответить двояко // В силу сложившихся современных представлений / о виде // Но прежде / я хотел бы обратить внимание на одно обстоятельство // Мы уже с вами отлично знаем / что классификация и растений / и животных / и микроорганизмов / происходит с помощью единиц измерения / имя которых / таксоны // Ну / таксонов много // Самый краеугольный / основной таксон / основная единица измерения органической природы / это вид // Сходные виды / объединяются в роды / в семейства / в порядки / и так далее // Почему же речь идет только о виде? // Почему не идет речь о внутривидовых таксонах / подвид / разновидность / и так далее? // Почему? // Почему только вид создает проблему / а другие таксоны проблемы не создают? // Вот если мы на этот вопрос / ответим ясно и четко / нам сразу станет понятно / что же такое вид / в отличие от других единиц меры //».

Письменный научный текст (постановка проблемы): «Проблема определения вида относится к числу важнейших философских проблем науки. Она всегда интересовала и социологов, и философов. Однако на вопрос о том, что такое вид, никто из ученых не мог бы дать исчерпывающий ответ. В силу сложившихся современных представлений о виде следует обратить внимание на следующее обстоятельство. Известно, что классификация растений, животных и микроорганизмов осуществляется с помощью единиц измерения, которые называются таксоны. Основным таксон, или основная единица измерения органической природы, – это вид. Сходные таксоны объединяются в роды, роды в семейства, семейства в порядки и т.п. В связи с этим встает вопрос: что же отличает вид от других единиц меры? Ответ на этот вопрос может пролить свет на проблему определения вида».

Письменный вариант текста отличается логичностью, сжатостью и четкостью подачи информации, отсутствием избыточных повторов и разъяснений, безличной формой изложения, а также нехарактерностью прямых обращений к адресату.

Устный вариант отрывка лекции содержит большое количество устно-разговорных элементов: прямые обращения к слушателям, диалогизация речи в форме вопросно-ответных фраз при формулировке проблемы, местоименно-глагольные формы, указывающие на говорящего (лектора), сегменты текста, содержащие дублирующую информацию (повторы, уточнения и разъяснения).

Заключение. Языковые особенности структурной организации устного научного текста обусловлены фактором адресованности звучащего слова к конкретной аудитории в определенный временной отрезок протекания речи, не имеющего места при письменной форме сообщения научной информации. Устный научный текст (лекция, доклад, сообщение, выступление) всегда ориентирован на оптимальное донесение информации до конкретного адресата и установление контакта с ним в процессе речевого взаимодействия. Таким образом, фактором адресата обусловлена особая риторическая направленность жанров УНР, и отсюда – характерная даже для монологической УНР диалогичность текста. Эта коммуникативная ориентация текста в УНР выражается набором определенных языковых (лексико-синтаксических) сигналов и просодических средств, которые в речи выполняют роль интонационно-смысловых ориентиров и облегчают восприятие текста на слух. Учет лингвориторических особенностей устного научного текста представляет собой важный аспект языковой подготовки при обучении иностранных учащихся культуре русской устной научной речи.

Библиография

- Барнет В. Проблемы изучения жанров устной научной речи // Современная русская устная научная речь. Т. 1. Общие свойства и фонетические особенности // под ред. О.А. Лаптевой. – Красноярск, 1985. – С. 80–132.
- Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. – Л., 1984. – 310 с.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система (принципы проектирования и опыт реализации): монография. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 312 с.
- Ворожбитова А.А. Теория текста: Антропоцентрическое направление [Электронный ресурс]: учебное пособие. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 367 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
- Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М.: Гнозис, 2001. – 270 с.
- Лаптева О.А. Современная русская устная научная речь. Т. 1. Общие свойства и фонетические особенности // под ред. О.А. Лаптевой. – Красноярск, 1985. – 335 с.
- Скорикова Т.П. Жанрообразующие факторы устного научного монолога // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2015а. – № 3. – С. 51–58.
- Скорикова Т.П. Речевые средства организации устного научного текста // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. – 2015б. – № 2. – С. 72–78.

**Рематический компонент как фактор, определяющий функционально-смысловой тип речи
(на примере функционирования локативов в тексте)**

Федосеева Лариса Николаевна

Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний,
390000, г. Рязань, ул. Сенная, 1
доктор филологических наук
E-mail: LN-FEDOSEEWA@yandex.ru

Аннотация. В статье на примере функционирования локативов в тексте устанавливается связь между ремой высказывания и функционально-смысловым типом речи: описанием, повествованием, рассуждением, инструкцией. Локативность является одной из смыслообразующих категорий, элементы текста обладают определенной пространственной конфигурацией, и поэтому появляется теоретическая и практическая возможность трактовки языковых средств с локативной семантикой, используемых автором, и структуры текста с позиций функционально-коммуникативного подхода. Автор приходит к выводу, что тип текста во многом определяет характер ремы, который, в свою очередь, зависит от вида содержательной информации и прагматической установки автора.

Ключевые слова: рема, функционально-смысловой тип речи, локатив, описание, повествование, рассуждение, инструкция.

УДК 81'36+81'42

**Rhematic component as a factor determining the functional-semantic type of speech
(A case of textual functioning of the locative)**

Larisa N. Fedoseyeva

Academy of Law and Management Affiliated to the Federal Penitentiary Service of Russia, Russia
390000 Ryazan, Sennaya Str., 1
Doctor of Sciences (Philology)
E-mail: LN-FEDOSEEWA@yandex.ru

Abstract. Drawing on textual functioning of locatives the article establishes a link between the rheme of an utterance and the functional semantic types of speech encompassing description, narration, reasoning, instruction. Locativity is one of the sense-forming categories; text elements have a certain spatial configuration, and therefore there is a theoretical and practical possibility of interpreting an author's linguistic means with locative semantics as well as the structure of the text in terms of functional-communicative approach. The author draws the conclusion that the type of a text largely determines the nature of the rheme, which in its turn depends on the kind of informational content and the author's pragmatic attitude.

Key words: rheme, functional semantic type of speech, locative, description, narration, reasoning, instruction.

UDC 81'36+81'42

Введение. Текст всегда отражает определенные ментальные характеристики носителей данного языка и/или микросоциума, которые нужно учитывать при обучении общению, и не только межнациональному, во избежание коммуникативных неудач.

Локативность является одной из смыслообразующих текстовых категорий. Элементы текста обладают определенной пространственной конфигурацией, и поэтому появляется теоретическая и практическая возможность трактовки языковых средств с локативной семантикой, используемых автором, и структуры текста с позиций функционально-коммуникативного подхода. Цель статьи – на примере функционирования локативов в тексте выявить связь рематического компонента с функционально-смысловым типом речи.

Материалы и методы. Коммуникативное единство текста и внеязыковых факторов, влияющих на продуцирование/восприятие текста, получило название «дискурс». М.В. Всеволодова определяет текст как речевое коммуникативное образование, функционально направленное на реализацию внеязыковых задач, а дискурс – как единство и взаимодействие текста и внелингвистических условий и средств его реализации [Всеволодова 2000: 338]. Исходя из этих трактовок и ориентируясь на методологию функционально-коммуникативной грамматики, мы использовали подход к изучению языковых фактов «от функции к форме». В анализе языкового материала применялись методы наблюдения и описания, компонентного и контекстологического анализа, дистрибутивного анализа, позволяющего выявить обусловленность и взаимосвязь компонентов высказывания, контент-анализа, основанного на парадигматическом подходе, в соответствии с которым изучаемые признаки текстов рассматриваются как определенным образом организованная структура.

Обсуждение. Определить функционально-смысловые типы речи можно в рамках одного высказывания по характеру рематического компонента. Н.С. Валгина отмечает: «Именно рема создает, формирует тип, определя-

ет его форму, поэтому даже отдельно взятое предложение-высказывание может проявить тип. Возьмем два высказывания со сходной структурой. *Поезд идет* и *Дождь идет*. В первом случае субъект, являясь продуктом человеческой деятельности, сам активно действует (субъект артефакт), фраза свидетельствует о повествовательном контексте. Во втором случае перед нами природная субстанция (субъект натурфакт), это контекст описательного типа. Все дело заключается в характере глагольного предиката. Глагол *идет* обозначает разные виды движения. В первом случае – активное действие, во втором – это движение, замкнутое в самом субъекте, именно поэтому глагол здесь может быть опущен без ущерба для смысла (ср. *Дождь идет – Дождь*). Такие трансформации в предложении *Поезд идет* практически невозможны (*Поезд может* и *стоять*, тогда как *дождь стоять* не может, он всегда *идет*). Показательны здесь и возможные распространители: *Поезд идет быстро, медленно, с остановками* (обстоятельственные компоненты, характеризующие активное действие); *Дождь* дает другую сочетаемость: *Дождь редкий, сильный, мелкий, частый, как из ведра* (распространители указывают на интенсивность проявления признака)» [Валгина 2003: 78–79].

Функция и форма ремы определяют тип текста. Выделяются предметная, качественная, статально-динамическая, импрессионная, статальная, акциональная рематические доминанты [Золотова 1979].

Рассмотрим отнесенность определенных видов рем к функционально-смысловым типам текста и включенность локативов в различные рематические компоненты высказывания.

1. Описание.

В описаниях, предназначенных для характеристики признаков объекта, обычно преобладает качественная и предметная ремы. Глаголы единичны, в большинстве своем нерематичны. Логически выделяются слова, называющие качества, признаки, наименования предметов. Такие тексты не изобилуют локативами, но могут иметь их в рематической позиции. Например:

Притягательный, гостеприимный, таинственный Кайруан – одна из драгоценностей в наследии Туниса. В прошлом столица аглабидских эмиров, расположенный далеко от побережья в суровом степном регионе, город богат историческим наследием и замечательными памятниками. Это небольшой город, чье нетронутое очарование и традиционность сочетаются с гостеприимством (из путеводителя по Тунису).

Текст информативно-описательного типа с предметной ремой, включающей имена качества (*одна из драгоценностей в наследии Туниса; историческим наследием и замечательными памятниками; небольшой город; с гостеприимством*). Глагол *сочетаются* служит задаче качественной характеристики объекта. Локативы (*наследие*) Туниса, далеко от побережья в суровом степном регионе определяют предмет описания и его пространственный признак, рематичны. Ср. также:

Голубое поле под голубым небом. Закрою глаза – и вот оно явственно передо мною. Слабенькая с виду зелень, отраженная от другой, более буйной, напористой растительности. Тишина поля открыта доверчивому сердцу. Древняя во всем покорность жизни царствует здесь – солнцу, свету небесному, от которого набирается поле скромного, домашнего и тоже доверчиво-тихого цвета. Но эта ненадоедная однотонность, однообразность и уединенность его кажущаяся, застенчивость вкрадчивая. Уже в близком отдалении поле разливается в мглисто-небесную ширь, чем далее к горизонту, тем яснее сияющую, и уже не понять: где поле, где небо – живая, все в свою глубину погружающая синь (по Астафьеву, цит. по: Сенина).

Данный текст изобразительно-описательного типа с качественной ремой. Логическое ударение выделяет имена качества: *скромного, домашнего, доверчиво-тихого цвета; уединенность кажущаяся, застенчивость вкрадчивая; в мглисто-небесную ширь; яснее сияющую; живая, все в свою глубину погружающая синь*. Глаголы *царствует, набирается* употреблены в переносном значении и обозначают признак. Локативы *поле, под голубым небом* благодаря своей позиции в начале текста и вхождению в назывную конструкцию рематичны и в отсутствие темы определяют предмет описания, выступая в заголовочной функции. Еще один локатив *здесь* употреблен в теме.

В описательном тексте может быть представлена статально-динамическая рема, которая, однако, также подчинена цели передать впечатления наблюдателя от представшей перед ним картины. Например:

Над цветущим полем льна даже пчелы и шмели смиреют, летают неторопливо, долго усаживаются на гибкий стебелек, сосредоточенно прицеливаются к цветку и, напав на него, бледную лучистую сердцевину, замирают в сладкой дреме.

Жаворонок выберет минуту, освободится от семейных хлопот, взвоет в небо и звенит над полем, сзывает всех существ и зрячих подивиться на него; стремительный ястреб, высмотрев в гуцах льна мышку, падает вдруг сверху, и дрожат поле от его вихревых крыльев, катится по нему голубая волна, размытая пашенным пластом до самого межника; от струящегося из впадин прохладного воздуха ходят беззвучные молнии по льну, брызгами осыпая подножья стеблей, и стоят льны по колено в синей, раскрошенной воде (по Астафьеву, цит. по: Сенина).

Данный текст изобразительно-описательного типа имеет статально-динамическую рему: главные акценты – на глаголах, которые обозначают состояние и движение, характеризующие предмет (в то время как в повествовательных текстах действия совершаются во времени, образуя последовательно сменяющиеся друг друга события): *смиреют, летают, усаживаются, прицеливаются, замирают* и др. Благодаря обилию глаголов здесь имеется большое количество рематичных обстоятельственных распространителей, в том числе выраженных локативами: *над полем льна, на стебелек, в небо, над полем, в гуцах льна, сверху, до межника, из впадин, по льну, в воде*. При этом определительно-качественные распространители более активны: *над цветущим полем; летают неторопливо; долго усаживаются; на гибкий стебелек; сосредоточенно прицеливаются; бледную лучистую*

сердцевину; в сладкой дреме; стремительный ястреб; вихревых крыльев; голубая волна; от струящегося из впадин прохладного воздуха; беззвучные молнии; в синей, раскрошенной воде.

Импрессивная рема в описательных текстах включает в себя слова категории состояния, качественно-оценочные имена прилагательные и наречия, отвлеченные имена существительные со значением чувства, состояния. Например:

Однообразный, глухой шум моря, доносившийся снизу, говорил о покое, о вечном сне, который ожидает нас. Так шумело внизу, когда еще тут не было ни Ялты, ни Орианды, теперь шумит и будет шуметь так же равнодушно и глухо, когда нас не будет.

И в этом постоянстве, в полном равнодушии к жизни и смерти каждого из нас кроется, быть может, залог нашего вечного спасения, непрерывного движения жизни на земле, непрерывного совершенства. ...как, в сущности, если вдуматься, все прекрасно на этом свете, все, кроме того, что мы сами мыслим и делаем, когда забываем о высших целях бытия, о своем человеческом достоинстве (Чехов).

В данном тексте изобразительно-описательного типа рематические компоненты содержат описание эмоциональных впечатлений субъекта, иногда с включением глаголов, семантически вписывающихся в данную сферу. Локативы, как правило, нерематичны (здесь только *Ялта* и *Орианда* оказались в составе ремы благодаря вхождению в логический центр высказывания).

Всегда образуют рему локативы в назывных предложениях текстов информативно-описательного типа. Например:

Пустая каннская набережная Круазетт. Ветер, один гуляющий по пляжу в Марбелье. Заколоченные дачи Куршской косы. Щемящее обаяние Ялты в декабре. Мое Рижское взморье, куда я, повзрослев, никогда не приезжал летом (Вайль).

В каждом из этих предложений тема отсутствует, рема предметная (название места) с качественным распространителем. Локативы благодаря своей рематичности в последовательном ряде предложений текста служат задаче представления сменяющихся друг друга картин с разной пространственной локализацией.

Самую большую активность локативы проявляют в описательных текстах, характеризующих соположение предметов, со стальной и стально-динамической ремой. Например:

Дом туриста стоял среди леса на берегу реки, в двух километрах от села. Расположили его красиво – на высокой гранитной скале, отвесно обрывающейся к Соколу... (Дубов).

Ср. также:

Солнце выглянуло из-за облаков. Широкие полосы света и тени легли на дорогу, расцветив ее, как тигровую шкуру. Тени от облаков проплывали над толпой (Ремарк).

Некоторые из таких текстов содержат локативы и в теме, и в реме. Например:

В центре страны – немереные незаселенные пространства. С севера на юг едешь по пустынному плоскогорью. Справа и слева – снежные вершины (Вайль).

Таким образом, в описательных текстах локативы могут входить в состав ремы различного типа. Особенно активны они в текстах информативно-описательных, в назывных предложениях с предметной ремой, представляющих предметы, явления с различной пространственной локализацией, и текстах изобразительно-описательных со стальной и стально-динамической ремой предложений, характеризующих соположение предметов.

2. Повествование.

«Повествование дает представление о развитии событий, их последовательности. Этот тип предложения в тексте акцентирует внимание на активных действиях, процессах, порядке протекания действий. Глаголы здесь, в отличие от глаголов в описании, всегда акциональны, они в полном объеме передают свойственные им лексические значения. Текст передает активную смену событий, поэтапную смену явлений.

С точки зрения способа выражения рематических компонентов высказывания повествование может иметь разную форму, однако эти различия не столь многочисленны, как в структуре описания; все они так или иначе связаны с характеристикой активного проявления действия, с указанием на переход от одного действия к другому. Следовательно, главный признак повествования – динамичность, активность глагольной формы, ее полнота и полнота» [Валгина 2003: 85]. Например:

Летчика Мересьева обступили четыре немецких самолета и, не давая ему уклониться от курса, повели на свой аэродром. «Плен? Никогда!» – решил летчик. Ему удалось вырваться из-под конвоя. Но немец успел вовремя нажать гаишетку. Подбили! Самолет стремительно понесся вниз. Падая, самолет задел верхушки сосен. Это смягчило удар.

Сломав несколько деревьев, машина развалилась на части. Алексея выбросило из сидения, подбросило в воздух. Упав на широкую, вековую ель, он соскользнул по ветвям в глубокий сугроб (по Полевому).

В тексте изобразительно-повествовательного типа динамическая рема, в основе которой – глаголы активного действия или движения: *обступили, повели, удалось вырваться, успел нажать, понесся, задел, смягчило, развалилась, выбросило, подбросило, соскользнул*. Локативные распространители активны, преобладают над объектными: *на аэродром, из-под конвоя, вниз, из сидения, в воздух, на ель, в сугроб*.

Возможна и более высокая активность локативов в текстах информативно-повествовательного типа, обусловленная прагматической установкой текста и семантической валентностью управляющих глаголов и отглагольных имен. Например:

В «Ост-плане», разработанном гитлеровцами еще до войны, содержалась программа «освоения» Восточной Европы. Согласно этому плану предполагалось уничтожить 30 млн русских, а остальных превратить в рабов и переселить в Сибирь. Таким образом, за годы войны на оккупированных территориях СССР гитлеровцы уничтожили около 11 млн человек (в том числе около 7 млн мирных жителей и около 4 млн военнопленных) (Данилов).

Локативы *Восточной Европы, в Сибирь* рематичны, образуют логический центр фрагмента.

Текст информативно-повествовательного типа изобилует локативами в составе ремы, если изложение посвящено пространственным объектам: их освоению, освобождению оккупированных территорий и под.

Например:

К началу апреля была освобождена территория Венгрии, Польши и Восточной Пруссии. Развернулась битва за Берлин, который Сталин приказал взять любой ценой без помощи западных союзников. На столицу Германии устремились войска 1-го Белорусского (маршал Г.К. Жуков), 2-го Белорусского (маршал И.С. Конев) фронтов общей численностью 2,5 млн человек. 21 апреля завязались бои на южных окраинах Берлина, а 24 апреля кольцо советских войск вокруг него сомкнулось. Для спасения столицы Гитлер стал снимать войска с западного фронта, чем облегчил задачу англо-американских дивизий. Уже 25 апреля они соединились с советскими частями на Эльбе, в районе Торгау (Данилов).

Все или почти все локативы оказываются за пределами акциональной или статальной ремы, если акценты в информативно-повествовательном тексте расставлены не собственно на действии, движении по отношению к пространственным объектам, а на их достоинствах, особенностях и пр. Такие тексты по характеру передаваемой информации очень близки к описательным. Например:

На извилистых улочках где-нибудь Вам повстречается свадебная процессия – Джефа – верхом на верблюде под звуки тамбурина и волюнки... Посетив крупный музей фольклора, Вы сможете окунуться в атмосферу повседневной жизни прошлого. В парке «Джерба Эксплор» Вас ждет незабываемое зрелище – крокодиловая ферма (из путеводителя по острову Джерба).

Здесь в реме оказался только один локатив *крокодиловая ферма*. Подобные тексты, как правило, используют акциональные глаголы в будущем времени, называющие предполагаемые действия, которые могут быть осуществленными при условии, если адресат окажется в определенных местах. Таким образом, локативы хотя в большинстве своем и нерематичны, но необходимы для более детального членения пространства по отношению к указанному в предтексте (здесь *остров Джерба – на извилистых улочках, музей фольклора, в парке «Джерба Эксплор»*).

Итак, в повествовательных текстах локативы часто оказываются в фокусе ремы, являясь контекст-партнерами глаголов, образующих акциональную рематическую доминанту. Особенно частотны локативы в рематической доминанте текстов, посвященных освоению человеком пространства, путешествиям, освобождению оккупированных территорий и под.

3. Рассуждение.

Тексты с функциональным типом речи «рассуждение» реализуют коммуникативные установки типа доказательств, объяснений, определений, выводов. В оценивающе-квалифицирующем типе текста модель оформления следующая: тезис – доказательство (аргументы) – вывод (заключение). Например:

Характерной особенностью наружной рекламы является то, что у нее, как и у телевидения, многомиллионная аудитория. Вместе с тем, именно наружной рекламе свойственны отсутствие конкретной целевой группы пользователей и невозможность проследить их реакцию на рекламу немедленно. У производителей наружной рекламы возникает множество проблем, связанных с созданием эффективных коротких сообщений, которые оставались бы в памяти пешеходов и водителей.

Дело в том, что практически у всех потребителей наружной рекламы время зрительного контакта, необходимого для чтения текста и рассмотрения изображения, не превышает нескольких секунд. Именно эти особенности предполагают тщательность и точность при выборе шрифтов, эффективность цветового решения (Сенина).

В данном тексте оценивающе-квалифицирующего типа с предметной, качественной и статальной ремой локативные распространители отсутствуют, т.к. прагматическая установка текста не предполагает указания на объекты пространства.

Активность локативов в составе ремы значительно возрастает в текстах-рассуждениях, посвященных пространственным объектам или включающих пространственные метафоры. Например:

Чем слабее цивилизация, тем важнее география. Даже Москва, не говоря о глубинке, зимой – город третьего мира, при том что вполне северные Стокгольм или Осло почему-то круглый год одинаково приемлемы. В централизованном государстве с огромной территорией вырабатываются тяжелые комплексы провинциальной неполноценности: все эти вопли трех сестер «В Москву! В Москву!» И наоборот: в виде компенсации за заброшенность появляется мощная местная мифология, вроде той, которая проводит ось планеты через Пермь. Возмещающая увеличивающийся отрыв от Большой земли, пишут космические абстрактные стихи, в которых нет ни малейшей местной особенности. По-другому, чем столичные политики, держатся правители отдаленных областей. Чем дальше от Москвы, тем сильнее и разветвленное миф о зловещем злокозненном центре (Вайль).

Текст информативно-логического типа изобилует локативами – названиями населенных пунктов: *Москва, Стокгольм, Осло, Пермь*, наименованиями местностей – *Большая земля, отдаленные области, центр*. Все они рематичны, т.к. являются иллюстрациями-примерами к авторским рассуждениям.

4. Инструкция.

Тексты волонтивного типа порождены особой целевой установкой – инструктирования. Своеобразие их заключается в особой форме рематического компонента высказывания – побудительных формах предикатов (в том числе выраженных инфинитивной формой глагола в императивном значении) или формах глаголов в неопределенно-личном значении. Например:

В первую очередь, необходимо выбрать точку, откуда весь участок, который вы хотите нанести на план, будет хорошо виден. Затем выберите масштаб и ориентируйте планшет с помощью компаса на север, а на плане обозначьте точку, с которой производится съемка, и нанесите на него основные ориентиры местности, например, мост через реку или большое дерево. Далее с помощью компаса измеряйте азимут каждой точки, которую вы хотите нанести на план, и, пользуясь транспортиром, отмечайте на плане соответствующий угол. Укажите с помощью условных знаков все объекты – реку, озеро, лес, луг, пашню и т.п. В заключение подпишите необходимые названия, заголовок плана и укажите выбранный масштаб (Сенина).

В данном тексте акциональная рема, включающая глагол в инфинитиве либо императиве. Используются локативные распространители: *на план, на север, через реку или дерево*. Последнее обусловлено характером текстовой информации, а именно ее связи с пространственными объектами.

Заключение. Таким образом, тип текста во многом определяет характер ремы, который, в свою очередь, зависит от вида содержательной информации и прагматической установки автора. Локативные распространители в рематической доминанте возможны в любых типах текста, но преобладают в описательном контексте, если он «привязан» к месту, и повествовательном контексте, потому что действие всегда разворачивается в пространстве. В рематической части текстов рассуждения и инструктирования локативы не частотны, за исключением тех случаев, когда того требует характер информации.

Библиография

- Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
Золотова Г.А. Роль ремы в организации и типологии текста // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 113–133.
Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: учебник. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 502 с.

Формирование русского философского языка

Хромова Елена Борисовна

Пермский национальный исследовательский университет, Россия
614990, г. Пермь, Комсомольский проспект, 29
кандидат философских наук, доцент
E-mail: khromovalena@mail.ru

Аннотация. Статья обращает внимание читателя на некоторые задачи переводческой деятельности, остро стоящие в настоящий момент перед переводчиками, работающими с философскими текстами и принимающими, таким образом, активное участие в деле формирования общенационального языка мысли. Концептуальный дефицит может и должен преодолеваться активизацией переводческой деятельности, которая предполагает преобразование мысли, созданной в других языках и культурах, в мысль, существующую на родном, в нашем случае русском, языке.

Ключевые слова: философский язык, терминологический каркас, Н.С. Автономова, эпистема, метафизический язык, «Словарь непереводаемых слов».

УДК 811.161.1'25:1+37.01:316.647

Formation of the Russian philosophical language

Elena B. Khromova

Perm National Research Politechnic University, Russia
614990 Perm, Komsomolsky Ave., 29
Candidate of Sciences (Philosophy), Associate Professor
E-mail: khromovalena@mail.ru

Abstract. The article draws the reader's attention to some topical objectives of interpreters' activity facing interpreters working with philosophical texts and taking an active part in the formation of the nation-wide language of thought. Conceptual deficit may and should be overcome by the activation of interpreting activity, which presupposes a transformation of thought created by means of other languages and cultures into the thought existing in their mother tongue, Russian in our case.

Key words: philosophical language, terminological framework, N.S. Avtonomova, episteme, metaphysical language, dictionary of non-translatable words.

UDC 811.161.1'25:1+37.01:316.647

Введение. Язык и культура, как известно, неразделимо связаны. Язык является отражением культуры, ее формой. Поэтому смысл любого языкового явления становится нам понятен только в соответствующем культурном контексте. Без учета данного фактора не мыслится процесс перевода – одного из видов межкультурной коммуникации. Будучи проблемой междисциплинарной, перевод является и посредником в межкультурной коммуникации, и условием возможности любого познания в области гуманитарных наук. «Род человеческий состоит по определению из людей переводящих (даже если они об этом и не подозревают) – с языка на язык, из культуры в культуру... Переводить – фундаментальное человеческое свойство» [Автономова 2009: 430].

Обсуждение. Практика переводов и размышления над ней приобретают огромное значение в России, где после падения железного занавеса появился широкий доступ к современной западной мысли, и поэтому встал вопрос о концептуальных соответствиях в научной терминологии и философских языковых практиках. Современная международная ситуация с расширением и углублением международных контактов в разных областях: торговле, науке, культуре и др. – выводит на новый уровень требования к переводу научных текстов. В настоящий момент перед переводчиками, работающими с философскими текстами, а следовательно, принимающими активное участие в формировании национального концептуального языка, стоят непростые задачи. Ведь России, в связи с появлением огромного количества переводных работ, приходится преодолевать концептуальный дефицит путем активизации переводческой деятельности, которая предполагает, как известно, преобразование мысли, родившейся в другой культуре и на другом языке, в мысль, существующую на родном, в нашем случае – на русском языке. А этот путь требует выработки собственного философского языка. Поэтому в настоящее время специалистами отмечается огромное значение проблемы развития русского языка как концептуально-терминологического.

Известный философ и переводчик В.А. Куренной доминантой любого философского текста предлагает считать его «терминологический каркас». По мнению данного автора, философский текст существует постольку, поскольку там есть терминология... А значит, и перевод философского текста является

таковым, только если он воспроизводит эту терминологию и способ ее употребления... Нужно сохранить терминологию, которая образует каркас построения философского текста, и условие возможности его понимания [Куренной 2005: 72].

Проблема состоит в том, считает В.А. Куренной, что нужно определиться с тем, что считать термином. «Термином мы будем называть выражение, с которым мы – как читатели и переводчики – можем связать ясный и отчетливый смысл и которое имеет практическое и эмпирически фиксируемое значение при построении фраз текста. Последнее означает, что мы должны быть в состоянии указать в оригинале те места, которые позволяют нам ясно и отчетливо зафиксировать именно терминологическое употребление выражения, принятого нами за термин. Хотя философия имеет набор довольно устойчивых специальных слов..., ее специальный лексикон намного шире» (Там же: 73).

На особую сложность изучения философских терминов указывает Н.В. Козловская: «Объектами референции философского термина являются непредметные недискретные объекты (например, свобода, истина, дух, бытие, смысл). Сигнификативная семантика и интенциональная неопределенность употребления философского термина как знака создают особую сложность изучения данных единиц» [Козловская 2011: 103]. Заметим, что понимание и выделение упоминавшегося «терминологического каркаса» – задача не из легких, особенно для человека, не являющегося философом по специальности. Помочь в решении этой проблемы может, по мнению Н.С. Автономовой, объединение усилий филологов и философов. Выработка философского языка, по ее мнению, «это важнейшая область современного культурного и интеллектуального творчества, осуществляемого философией и филологией совместно в полном смысле слова» [Автономова 2009: 418]. Н.С. Автономова – филолог и философ, переводчик многих текстов французских философов (Ж. Лакан, М. Фуко, Ж. Деррида), которых она открыла российскому читателю, продемонстрировав новые области мысли и одновременно внося вклад в копилку русского философского языка. Основываясь на личном опыте перевода научной и философской литературы, а также дискуссий и обсуждений со специалистами, для которых язык оригинала является родным, автор объясняет процесс наработки нового слоя дискурсивной соотнесенности языков, культур, способов мысли. В подобных дискуссиях «носители разных языков вместе переправляют текст через культурные и концептуальные границы: один довозит переводимое до середины реки, а другой подхватывает и препровождает его на другой берег» [Автономова 2008: 9].

Таким образом, располагая опытом такого культурного перевозчика, Н.С. Автономова делает акцент на философском и научном переводе, на его роли в создании понятий, концептуальных систем, философских языков. Например, в своей замечательной книге «Познание и перевод» она впускает нас в свою творческую мастерскую, делится стратегиями перевода, основанными на стремлении сделать перевод не только с языка на язык, но и с культуры на культуру. Вот лишь несколько примеров преодоления трудностей перевода.

Еще до того, как был реализован перевод «Слов и вещей» М. Фуко, возник вопрос о передаче на русском языке главного понятия этой книги – слова *epistème*. В его упоминаниях в советской литературе предлагалась калька «эпистеме» (с ударением на последнем слоге), что делало это слово крайне неудобным в русскоязычном употреблении. Поэтому уже в самых первых своих публикациях о Фуко Н.С. Автономова вводит слово «эпистема», более сообразующееся с русскими произносительными нормами, которое в дальнейшем и закрепилось.

Предъявляя всегда самые высокие требования к качеству собственных переводов, Н.С. Автономова совершенно справедливо критикует порой безответственное отношение некоторых переводчиков к качеству русского терминологического языка. Приводится пример из книги под названием «Французская психоаналитическая школа», где сосюрвовское *langage* (языковая деятельность, языковая способность – из знаменитой триады *langue – langage – parole*) переводится как «языкование» (!), *signifiant* (означающее – из оппозиции «означаемое – означающее») – как «означатель», *le Réel* (реальное – из лакановской концептуальной тройки реальное – воображаемое – символическое) как «реалия» [Там же: 465–466]. Поэтому автор поднимает вопрос о дискуссиях переводчиков, которые должны стать правилом и необходимым этапом работы в деле формирования единообразной научной терминологии.

Отмечается и слишком явная тенденция русского терминологического языка «латинизировать» любые научные термины. Такие слова, как «ургентный», «перверсный» и многие другие, русский язык предпочитает калкировать, относя их, таким образом, в разряд научных терминов. Но всякий, кто переводит на русский язык, просто обязан, – напоминает Н.С. Автономова, – в первую очередь, рассмотреть русскоязычные варианты и лишь во вторую очередь, в случае необходимости, прибегнуть к иностранным [Там же: 467–468]. Это правило, сформулированное еще княгиней Дашковой, президентом Российской академии наук, издавна провозглашалось в русской культуре и сохранило свою актуальность по сей день.

Вообще, данная проблематика не нова для русской культуры. Необходимость выработки собственного концептуального языка, так называемого «метафизического» языка, осознавали лучшие умы России. А.С. Пушкин в письмах к другу, писателю и переводчику П.А. Вяземскому, сокрушается по поводу «дикого состояния» русского метафизического языка. А в одной из его заметок читаем: «Все наши знания, все наши понятия с младенчества почерпнули мы в книгах иностранных, мы привыкли мыслить на чужом языке; просвещение века требует важных предметов размышления для пищи умов, которые уже не

могут довольствоваться блестящими играми воображения и гармонии, но ученость, политика и философия еще по-русски не изъяснялись – метафизического языка у нас вовсе не существует...» [Пушкин. Электронный ресурс]. При переводе романа Бенжамена Констана «Адольф» П.А. Вяземский старается осуществить замысел Пушкина о создании «русского метафизического языка», сортируя «галлицизмы» на вещественные, синтаксические и понятийные: одним он предлагает придумывать русскоязычные названия, другие переводить в схемы русского синтаксиса, третьи бережно транспонировать в русский язык. В.Г. Белинский, защищая самобытность и народность русской литературы, считал распространение переводов необходимым средством совершенствования мысли, выражаемой на русском языке. Только посредством переводов, по его мнению, можно превратить наш язык в такой орган, «на коем бы можно было разыгрывать все неисчислимые и разнообразные вариации человеческой мысли» [Белинский 1987: 38]. Выработка национального концептуального языка посредством переводов велась и в годы господства марксистской философии, хотя проработка «немарксистских» возможностей западной философской мысли, как известно, была сильно ограничена.

Только сравнивая разные языки, мы понимаем функционирование собственного языка. Это поможет четче осознать проблему возможного непонимания и попытаться более членораздельно представить то невиданное и неучитываемое, что всегда есть в человеческом общении. Приведем пример важного проекта Национального центра научных исследований в Париже под редакцией Барбары Кассен (Университет Париж IV Сорбонна), который предполагает составление своего рода «словаря непереводимостей», где исследователи из разных европейских стран анализируют сходства и различия концептуальной терминологии различных европейских философских языков. Французская версия «Европейского словаря философий (словаря непереводимостей)» увидела свет в 2004 г. [Le Vocabulaire 2004]. Этот словарь – своего рода путеводитель по мыслительным мирам европейской философии. Он исследует связи между языком и мыслью, опираясь на сложности перехода от одного языка к другому. Невозможность точно перевести определенные понятия не так мешает мысли, как провоцирует ее. Ведь непереводимость для переводчика – это сигнал того, что непереводимый термин означает что-то очень специфическое, что-то такое, что может быть выражено лишь на том языке, в котором этот термин родился. Найти соответствие ему – значит найти что-то засекреченное, а возможно, и открыть что-то новое в своем собственном языке и культуре. Поэтому словарь – это открытая система. Его можно бесконечно дописывать, а еще интереснее его переводить.

Заключение. Подчеркнув еще раз важность работы по формированию русского философского языка как важнейшей культурной задачи нынешнего дня, отметим также, вслед за Н.С. Автономовой, «значение не только работы по переводу, изучению, комментированию, освоению, преобразованию мысли, созданной на других языках и в других культурах, *в мысль, существующую на русском языке*, но также значение преподавания русского языка как языка мысли (курсив наш. – Е. Х.), разума, рефлексии» [Автономова 2008: 525]. Язык не является единственным способом культурного выражения, но он объемлет все остальное, занимая центральное место. Поэтому те языки, которые не переводят на свой язык, не развивают его посредством перевода, могут оказаться в положении исчезающих языков, – предостерегает Н.С. Автономова. «Тот язык, который много переводит, развивает и укрепляет себя, свои интеллектуальные мышцы, расширяет свой кругозор, свою способность рефлексивного обзора ситуации, в которой он находится, в итоге окажется в более выигрышном положении в этом культурном состязании человеческих сил и возможностей» [Автономова 2009: 434].

Библиография

- Автономова Н.С. Открытая структура. – М.: Росспэн, 2009. – 503 с.
 Автономова Н.С. Познание и перевод. Опыт философии языка. – М.: Росспэн, 2008. – 704 с.
 Белинский В.Г. «Изгнанник, исторический роман ...» // Соч. Богемуса. Пер. с нем. (1836) // Перевод – средство взаимного сближения народов. – М.: Прогресс, 1987.
 Козловская Н.В. Особенности русской философской терминологии конца XIX – начала XX веков // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – № 3. – Т. 1. – С. 102–110.
 Куренной В.А. Как нам сделать наши переводы ясными // Логос. – 2005. – № 2 (47). – С. 68–78.
 Кассен Б. Le vocabulaire européen des philosophes, dictionnaire des intraduisibles [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.revue-texto.net/Dialogues/Cassin_interview.html
 Пушкин А.С. О причинах, замедливших ход нашей словесности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.as-pushkin.net/pushkin/text/articles/article-004.htm>
 Le Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles/ Sous la dir. de B. Cassin. – Paris, 2004.

**Креативная речемыслительная деятельность поэтической языковой личности:
отражение в текстах**

Чумак-Жунь Ирина Ивановна

Белгородский государственный университет, Россия
308015, г. Белгород, ул. Победы, 85
доктор филологических наук, профессор
E-mail: chumak@bsu.edu.ru

Аннотация. Внутренние коммуникативно-прагматические механизмы поэтического дискурса обусловлены спецификой поэтической языковой личности, участвующей в процессе поэтической коммуникации. Поэтическая языковая личность – уникальный тип языковой личности, для которой характерны креативная прагматика, эстетическая мотивировка (прагматический уровень), образное мышление, воображение (когнитивный уровень); креативная речемыслительная деятельность, обусловленная поэтической формой (речевой уровень).

Ключевые слова: поэтическая языковая личность, поэтический дискурс, речемыслительная деятельность, креативная прагматика, образное мышление.

УДК 82-1:81'42

Creative communicative cognitive activity of the poetic linguistic personality: Textual reflection

Irina I. Chumak-Zhun

Belgorod State University, Russia
308015 Belgorod, Pobeda Str., 85
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: chumak@bsu.edu.ru

Abstract. Internal communicative pragmatic mechanisms of poetic discourse are brought about by the specifics of the poetic linguistic personality participating in the process of poetic communication. The poetic linguistic personality is the unique type of linguistic personality characterized by creative pragmatics, aesthetic motivation (pragmatical level), visual thinking, imagination (cognitive level), creative communicative cognitive activity which rest on the poetic form (speech level).

Key words: poetic linguistic personality, poetic discourse, communicative cognitive activity, creative pragmatics, visual thinking.

UDC 82-1:81'42

Введение. Обращение к феномену поэтической языковой личности автора как *обобщенного* создателя определенной разновидности коммуникативной культуры этноса – поэзии дает возможность определить специфические когнитивные и прагматические характеристики, которые отличают подобную личность от других типов языковых личностей.

Материалы и методы. Описать инвариантную часть в структуре поэтической языковой личности позволят цитаты из поэтических произведений – в метапоэтических фрагментах заложены предпосылки к познанию бытия и самой сущности поэтического творчества. Языковое сознание (самосознание) поэта отражается в этих цитатах как специфическая реальность, своего рода особый внутренний мир, данный языковой личности непосредственно, познаваемый интроспективно. Ссылаясь на картезианскую философию, Н.Ф. Алефиренко отмечает, что «самосознание – единственно достоверное, несомненное знание, которое в силу этого является когнитивным субстратом всей системы языковых знаний» [Алефиренко 2007: 219]. Характеристики поэта, которые неоднократно являлись предметом поэтической рефлексии и представляют в поэтических текстах вербально-семантический уровень поэтической языковой личности, можно определить как самоотчет о собственных действиях. Специфика прагматического и когнитивного уровней поэтической языковой личности, а также особенные ощущения, которые он переживает при создании/чтении поэтического текста, определяются такими качествами сознания, как *интенциональность, рефлексивность, эмоциональность*.

Обсуждение. Интенциональность (прагматика поэта). Деятельность поэта, в первую очередь, направлена на создание специфической эстетической информации, которая содержится в поэтическом тексте. Для поэтической языковой личности характерна **креативная прагматика (потребность в творчестве)** – стремление творчески выразить себя и создать индивидуальный, «свой» поэтический образ мира. Поэт высказывает свои цели, мотивы и намерения по отношению к поэзии, используя лексические единицы со значением долженствования или волеизъявления – *должен, хочет, ищет* (в значении *стремится*) и т.д. Автор стремится «в объективированной форме» сообщить об определенных душевных переживаниях, которые открылись им на основании личного опыта, нашедшего отражение в том или ином сти-

хотворении [Сильман 1977: 38]. В поэтическом дискурсе оказываются метафорически связанными внутренним мир поэта-лирического героя (*душа, сердце*) и его поэзия (*стихи*):

Душа стесняется лирическим волнением, / трепещет и звучит, и ищет, как во сне, / излиться, наконец, свободным проявлением (Пушкин);

Таков поэт: чуть мысль блеснет, / Как он пером своим пролет / Всю душу... (Лермонтов);

Как я хочу вдохнуть в стихотворенье / Весь этот мир, меняющий обличье (Тарковский).

Эстетическая мотивировка также является одной из причин порождения поэтического текста – в нем представлен эстетический идеал автора:

Сама судьба мне завещала / С благоговением святым / Светить в преддверьи Идеала / Туманным факелом моим (Блок).

Следует подчеркнуть активную роль, которую играет в процессе поэтического смыслопорождения **познание**. В основе поэтического отражения действительности лежит двуединный процесс – рациональное и чувственное познание, причем существует общепринятое мнение, что для поэтической языковой личности первичным является второй вид. Следует согласиться с положением И.И. Ковтуновой о познавательной природе лирики, которая «в целом, в лучших ее образцах, в гораздо большей степени является способом познания мира, чем средством “самовыражения”» [Ковтунова 1986: 134]. В качестве яркой иллюстрации данного положения приводятся пушкинские «Стихи, сочиненные ночью во время бессонницы», в заключительных строках которых раскрывается цель и смысл многих лирических вопросов вообще:

Мне не спится, нет огня; / Всюду мрак и сон докучный. / Ход часов лишь однозвучный / Раздается близ меня. / Парки бабье лепетанье, / Спящей ночи трепетанье, / Жизни мышья беготня... / Что тревожишь ты меня? / Что ты значишь, скучный шепот? / Укоризна или ропот / Мной утраченного дня? / От меня чего ты хочешь? / Ты зовешь или пророчишь? / Я понять тебя хочу, / Смысла я в тебе ищу...

Поэзия является способом самопознания, в том числе и творческого, – автор проверяет себя «как поэт». Ср. у А.С. Пушкина:

Четырехстопный ямб мне надоел: / Им пишет всякий. / Мальчикам в забаву / Пора б его оставить. / Я хотел давным-давно приняться за октаву. / А в самом деле: я бы совладел / С тройным созвучием. / Пуцусь на славу.

Рефлексивность (сознание поэта). Основным качеством (свойством) поэтического мышления является **рефлексивность**, т.е. деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека. Поэтическая языковая личность – личность, характеризующаяся **креативной речемыслительной деятельностью**, нарушающей автоматизм стереотипного речевого поведения, так как поэт, предлагая собственную вербальную версию представления об обозначаемом, именуется известную действительность по-новому. Речь в данном случае идет не только о словотворчестве, то есть об индивидуально-авторских новообразованиях: под лингвокреативностью понимается в данном случае один из способов самовыражения говорящего, заключающийся в создании новых образов.

Поэт создает мир, переименовывая его:

Как женщины, жаждут предметы, / Как ласки, заветных имен. / Но тайные ловит приметы / Поэт, в темноту погружен (Мандельштам);

...как поэт боится забыть / какое-то / в муках ночей рожденное слово, / величием равное богу (Маяковский).

Условием подобного «переименования мира» является одно из составляющих поэтического сознания – **воображение (художественная фантазия)**. Сущность поэтического воображения состоит в преобразовании прошлого опыта, мысленной ситуации, представляющей собой неразрывную взаимосвязь субъекта сознания со всем остальным содержанием сознания, с образами, идеями и чувствами, хранимыми в памяти. Творческое воображение, в отличие от репродуктивного воображения, не столько воспроизводит, сколько (вос)создает образ посредством трансформаций образов опыта, т.е. «сравнивает два мысленных комплекса, вновь познаваемого (X) и прежде познанного (A) посредством представления (a), как tertium comparationis» [Потебня 1976: 301]. Продуктивное воображение по своему назначению может быть как «опережающим», так и «игрой, выдумкой, чистой очарованностью» [Старобинский 2002: 69, 70].

В процессе преобразования данных сознания с помощью воображения создаются новые образы, идеи и чувства, которых никогда не было в прошлом опыте. Объективная реальность действительного мира, будучи духовно освоенной автором, ложится в основу смоделированной им реальности:

Как мысль моя подобно / Пчеле, полна отрад. / Шумлива, но не злобна / Облетывала сад / Предметов ей любезных / И, взяв с них сок и цвет, / Искусством струн священных / Преобразжала в мед... (Державин).

Благодаря воображению автор творит, создавая на основе фактов бытия свой духовный, внутренний мир, который излагает в произведении:

И, лишь создаст воображенья виды / Существ неведомых, поэта жезл / Их претворяет в лица и дает / Теням воздушным местность и название!.. (Тютчев).

Иначе говоря, с помощью воображения создаются новые мысленные ситуации, моделируются «возможные миры», в которых все высказываемое является истинным. Поэзия – это «образ мира, в слове явленный» (Пастернак).

Основными строевыми элементами в создании образов при лингвокреативном поэтическом мышлении являются элементы художественного (поэтического) сознания – знаки вторичной и косвенно-производной номинации (в широком понимании – метафоры). В процессе творчества отношения сферы предметного бытия и пространства субъективных переживаний кодируются в поэтическом тексте метафорически. Именно с помощью метафоры возникает поэтическая образность, при которой предмет приобретает (новые) признаки, возникающие в воображении поэта.

Так, в основе поэтических образов, созданных М. Волошиным и И. Бродским, лежит метафорическое уподобление *человека книге*, которое основано на представлении о возможности духовной близости с человеком, как с книгой. Однако в воображении Волошина книга-лирический герой оказывается в руках любимой, а у Бродского – читателя, что ведет к разным смыслам, возникающим в стихотворениях: в первом случае лирический герой декларирует возможность существования себя как книги-воспоминания для любимой, а во втором книга – это возможность преодоления пространства и незнания.

М. Волошин: *Теперь я мертв. Я стал строками книги / В твоих руках... / И сняты с плеч твоих любви вериги, / Но жгуч мой прах... / Меня отныне можно в час тревоги / Перелистать, / Но сохраняют всегда твои дороги / Мою печать* (Теперь я мертв. Я стал строками книги...).

И. Бродский: *Ты для меня не существуешь; я / в глазах твоих – кириллица, названья... / Но сходство двух систем небытия / сильнее, чем двух форм существованья. / Листай меня поэтому – пока / не грянет текст полуночного гимна. / Ты – все или никто, и языка / безадресная искренность взаимна* (Посвящение).

При этом поэты виртуозно используют имеющиеся в языке ресурсы. Язык в этом случае «дополняет» действия души, поскольку чем больше в языке возможностей для связи, соединения, разложения и комбинирования элементов (т.е. для реализации принципа аналогии), тем больше он помогает вниманию, памяти, воображению, размышлению, пониманию, тем «ярче отражает и воображение, и фантазию, и эмоции, и оценки, и просто жизненные потребности человека» [Кубрякова 2004: 90]. В сложных процессах поэтического смыслопорождения язык неотделим от выражаемого им содержания. Образ «возникает в сознании только вместе со словом и только в одном – авторски данном речевом обличье». Он слит именно с этим словом, неотрывен от него, остается с ним и в нем.

Поэтическое преобразование мира – не только приобретение познаний, но и создание их:

Много в пространстве невидимых форм и неслышимых звуков, / Много чудесных в нем есть сочетаний и слова и света, / Но передаст их лишь тот, кто умеет и видеть, и слышать (А. Толстой).

Именно в результате процессов познания в поэтическом тексте возникают новые смыслы – новая реальность, ранее не существовавшая и вне данного поэтического произведения не существующая.

Эмоции и ощущения поэта. Без сомнения, поэтическое познание и поэтическая коммуникация, как никакой другой вид познания и коммуникации, направляются «не только и не столько логическими (денотативными), сколько психологическими (аффективными) основополагающими движущими силами» [Залевская 2006: 313]. Поэзия, как и любое другое искусство, призвано воссоздать соответствующую эстетическую эмоцию у читателя. Для поэта характерно особое состояние, которое определяет и формирует общий характер процессов поэтического творчества – вдохновение. В поэтическом дискурсе источником энергии вдохновения, метафорически уподобленной энергии свободы, созидания, полета, изображается воображение. Ср.:

Освобожусь воображеньем, / И крылья духа подыму, / И пробужденным вдохновеньем / Природу снова обниму? (Баратынский).

Как условие возникновения (рождения) поэтического текста в сознании (скорее, в подсознании) поэта существует особое ощущение (предчувствие) поэзии – довербальные эстетически направленные аутокоммуникативные ритмомелодические, акцентно-звуковые замысел и его форма:

И мысли в голове волнуются в отваге, / И рифмы легкие навстречу им бегут, / И пальцы просят к перу, перо к бумаге, / Минута – и стихи свободно потекут (Пушкин).

Это предчувствие поэзии относится к области бессознательного. Детально процесс зарождения поэтической идеи, сначала не выраженной словами, а имеющей смутную форму в виде разнообразно звучащих голосов, описан А. Ахматовой:

Бывает так: какая-то истома; / В ушах не умолкает бой часов; / Вдали раскат стихающего грома. / Неузнанных и пленных голосов / Мне чудятся и жалобы, и стоны, / Сужается какой-то тайный круг, / Но в этой бездне шепотов и звонов / Встает один, все победивший звук. / Так вокруг него неправомерно тихо, / Что слышно, как в лесу растет трава, / Как по земле идет с котомкой лихо... / Но вот уже слышались слова / И легких рифм сигнальные звоночки, – / Тогда я начинаю понимать, / И просто продиктованные строчки / Ложатся в белоснежную тетрадь (Творчество).

«Муки слова» выражают конфликт между желанием и невозможностью адекватно выразить напряжение эмоциональной сферы. Ср. у Пушкина:

И звуков и смятенья полн...

у Тютчева:

Поэт, избытком чувств влеком...

Это предощущение поэзии, которое невозможно определить (передать) до конца (какое-то ощущение), физически мучительное для поэта (*истома, бешенная тоска, страсть, тяжесть, тяжкий, пламенный недуг*), может вылиться только в поэтическую форму:

В размеры стройные стекались / Мои послушные слова / И звонкой рифмой замыкались (Пушкин).

И дышит таинственность брака / В простом сочетании слов (Мандельштам).

В поэзии В.В. Маяковского этот довербальный этап представлен как единение эмоциональной сферы и знаний (сердца и воображения):

Я раньше думал – / книги делаются так: / пришел поэт, / легко разжал уста, / и сразу запел вдохновенный протак – / пожалуйста! / А оказывается – / прежде чем начнет петься, / долго ходят, размо- золев от брожения, / и тихо барахтается в тине сердца / глупая вобла воображения (Облако в штанах).

Такой вид презумпции содержит «зародыш» герметической поэтической формы с ориентиром на основную единицу поэтической коммуникации – строфу:

Но всё мне дорого – туман их появленья, / Их нарастание в тревожной тишине, / Без плана, вспышками идущее сцепенье: / Моё мучение и мой восторг оне (Анненский).

Все названные характеристики поэтической языковой личности находят отражение в событии текста, облеченном в поэтическую языковую форму, которой поэт владеет в совершенстве.

Заключение. Таким образом, поэт как поэтическая языковая личность является активным субъектом смыслообразования поэтического дискурса, поскольку обладает специфическим поэтическим (образным) мышлением, в основе которого лежит поэтическое воображение (художественная фантазия). Оно, собственно, и определяет креативную речемыслительную деятельность поэта, направленную на событийное создание поэтического текста, обусловленное существующими в сознании довербальным «ощущением поэзии», поэтическими замыслом и формой и мотивированное эстетическим идеалом автора и его стремлением к поэтическому сотворчеству с читателем.

Библиография

Алефиренко Н.Ф. Языковое сознание поэта: значение и смысл // Текст и языковая личность. – Томск, 2007. – С. 219–224.

Залевская А.А. Ментальный лексикон с позиций разных подходов // Актуальные проблемы современной лингвистики. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С. 311–327.

Ковтунова И.И. Поэтическая речь как форма коммуникации // Вопросы языкознания. – 1986. – № 1. – С. 3–13.

Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 614 с.

Сильман Т.И. Заметки о лирике. – Л.: Сов. писатель, 1977. – 224 с.

Старобинский Ж. К понятию воображения: вехи истории // Старобинский Ж. Поэзия и знание. В 2 т. – Т. 1. – М., 2002. – С. 69–84.

**Русская литература Каракалпакии в контексте диалога культур
(на материале русской литературы ближнего зарубежья)**

Шамуратова Зульфия Аметовна

Нукусский государственный педагогический институт им. Ажинияза, Узбекистан
742000, г. Нукус, ул. А. Досназарова, 104
кандидат филологических наук, профессор
E-mail: kk_tumaris@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается методика изучения произведений русских писателей Каракалпакии в контексте диалога культур, раскрываются способы использования современных педагогических и информационных технологий в процессе изучения творчества Ю.А. Леонтичева, Е.П. Емельянова, С. Насырова и др.

Ключевые слова: диалог, межкультурная коммуникация, технологии обучения.

УДК 821.161.1(575.172):008+130.2

**Russian literature of Karakalpakstan in the context of cross-cultural communication
(A case of near abroad Russian literature)**

Zulfya A. Shamuratova

Nukus State Pedagogical Institute named after Azhiniyaz, Uzbekistan
742000 Nukus, Dosnazarov Str., 104
Candiate of Sciences (Philology), Professor
E-mail: kk_tumaris@mail.ru

Abstract. This article discusses the methods of studying Russian writers' literary works in Karakalpakstan in the context of the dialogue of cultures, reveals the ways of using modern pedagogical and informational technologies in the process of studying literary works by Yu.A. Leontichev, E.P. Emelianov, S. Nasirov etc.

Key words: dialogue, cross-cultural communication, teaching techniques.

UDC 821.161.1(575.172):008+130.2

Введение Последнее десятилетие XX века в современном русском литературоведении отмечено особым интересом к изучению литературы русского зарубежья, писателей, создававших свои книги в эмиграции. Однако вне России, на территории союзных республик и их автономий, проживала внушительная группа писателей, составившая позднее, по аналогии с дальним зарубежьем, русскую литературу ближнего зарубежья. Небывалый интерес к литературе дальнего зарубежья позволил высоко оценить их произведения.

Положение писателей ближнего зарубежья коренным образом отличалось от положения той части русских писателей, которые были насильственно отторгнуты от родной почвы. Представительство русских писателей, художников, музыкантов, врачей в странах ближнего зарубежья можно назвать творческой миссией. На повестке дня сегодня остро стоит вопрос возвращения из небытия имен и произведений русских писателей ближнего зарубежья. В этом отношении диалог культур является одним из наиболее эффективных подходов к изучению произведений родной и русской литературы, признанных школой и вузом. Полноценное вживание в определенный тип культуры, участие в диалоге на уроке литературы возможны при условии понимания обучающимися разных типов культуры, которые определяются национальным образом мира, географической и родной культур, совершенствует восприятие и понимание произведений как русской, так и родной литературы.

В нашем докладе мы считаем целесообразным уделить особое внимание взаимодействию двух культур – русской и каракалпакской. Литературный процесс Каракалпакии XX в. представлен такого типа писателями и поэтами. В данном докладе предпринята попытка раскрыть методику изучения обзорных тем на материале рассказов Ю.А. Леонтичева и Е.П. Емельянова.

Материалы и методы. Учебным материалом послужили рассказы писателей Ю. Леонтичева и Е. Емельянова из сборников: «Дороги зовут», «Последние дни лета», ресурсы Интернета, материалы журнала «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» (Сочи, 2015. № 20).

Методы исследования: анализ, биографический, социологический, аналогия, проблемное обучение, презентация проектов и др.

Обсуждение. На наш взгляд, в рамках данного предмета, желательно провести обзорные занятия по темам, связанным с русской литературой XX века так называемого ближнего зарубежья. Следует отметить тех писателей, кто своими произведениями достойно отражал местную реальность: писатели Ю.А. Леонтичев, Е.П. Емельянов, В.Л. Гордеев, В. Кожевников, С. Насыров (С. Рокотов), переводчик И.С. Майоров, художник В.И. Савицкий – представляют первый отряд русских творческих деятелей,

своими произведениями или переводами познакомивших русскоязычный мир с каракалпакской действительностью, ее литературой и тем самым внесших свою лепту в национальную культуру республики. Эти и другие писатели способствовали сохранению культурного и литературного наследия, создаваемого на русском языке. В отличие от писателей дальнего зарубежья, русские писатели Каракалпакии не были ни политическими беженцами, ни эмигрантами. Местом постоянного проживания они добровольно избрали Каракалпакию. Здесь, журналисты русскоязычной газеты, они впервые осознали себя писателями и поэтами. Их произведения издавались большими тиражами. Некоторые имели литературные награды, занимались общественной деятельностью. Богатое многожанровое творчество, включающее в себя прозу, поэзию (рассказ, очерк, повесть, роман, стихотворения и поэмы), нуждается в широких исследованиях.

Следует отметить, что изучение творчества русских писателей Каракалпакии связано с определенными трудностями. Прежде всего, произведения названных писателей не переиздавались, нет широкого доступа. Биографические сведения скудны, разрозненны.

Диалог русской и родной культур является одним из наиболее эффективных подходов к изучению произведений родной и русской литературы, он признан и школой, и вузом. Полноценное вживание в определенный тип культуры, участие в диалоге на уроке литературы возможны при условии понимания учащимися разных типов культуры, которые определяются национальным образом мира, географической средой, национальным складом психики, мышления. Диалог русской и родной культур совершенствуется восприятие и понимание произведений как русской, так и родной литературы.

Под диалогом культур мы понимаем взаимодействие культур на основе признания обоюдной самоценности. Реализация этого принципа будет способствовать воспитанию поликультурной личности, настоящего гражданина мира, сформированного в пространстве диалога. Диалог культур должен стать (по В.С. Библеру) способом мышления «человека культуры».

«Чтобы обнаружить своё собственное лицо, то есть найти своё жизненное назначение, необходимо столкнуться с другими лицами, с иным, непривычным укладом жизни, – писал философ и педагог С.И. Гессен. – Через сопоставление с другими приходим мы к осознанию своего личного достоинства. Глубокое постижение родного языка, родной культуры... возможно лишь через ознакомление с чужим языком, чужой культурой...» [Гессен 1995: 111].

Одной из приоритетных задач изучения является организация диалога с представителями других национальных традиций. М.М. Бахтину принадлежит мысль: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур... Мы ставим чужой культуре новые вопросы, какие она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответы на эти наши вопросы, и чуждая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои глубины... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [Бахтин 1979: 334]. Из этого следует, что при изучении программных художественных произведений необходимо освещать различные взаимосвязи разных национальных традиций, выявлять черты их своеобразия и общности, подчеркивая мировой контекст национальной литературы, изучаемого произведения.

В своих рассказах, повестях и романах, стихотворениях и поэмах, переводах Ю.А. Леонтичев, Е.П. Емельянов, И.С. Майоров вели своеобразный межкультурный диалог, создали образ «чужого» мира в рамках русского языка, литературного произведения. Мы обратились к литературной эпохе 1960–1980-х годов, чтобы описать механизмы диалога разных культур во всем многообразии. По своим языковым особенностям эти произведения являются русскими и укоренены в русской литературно-художественной традиции.

Кроме подбора литературных текстов для организации диалога как внутри культуры, так и между культурами, необходимо обратиться к картинам и собирательной деятельности И.В. Савицкого, народного художника Каракалпакии, к литературному творчеству И.С. Майорова, переводчика произведений русских и зарубежных авторов. Их деятельность создает культурный контекст, образ определенной культурной эпохи, передает ее дух, ее эстетические и этические ценности.

Приводим образец занятия на обзорную тему, связанную с литературой русского зарубежья.

Тема занятия: «Творчество русских писателей Каракалпакии» (2 часа, 2-3 курсы лицеев и колледжей, пединститута). **Тип занятия:** обзорный; **вид занятия** – проблемно-тематический обзор произведений русских писателей Каракалпакии. **Цель занятия: образовательная** – дать представление о русских писателях ближнего зарубежья, раскрыть ведущие темы в творчестве писателей; активизировать коммуникативную деятельность студентов; **воспитательная** – воспитать у студентов чувство любви к русской и родной культуре, литературе; чувство гражданственности; **развивающая** – закрепить навыки сопоставительного анализа, креативного мышления. **Оборудование:** слайды, аудиозаписи. **Методы и приемы:** интерактивные, презентация проектов, проблемные вопросы и т.д.

Ход занятия. После оргмомента и опроса домашнего задания по теме «Русское дальнее зарубежье» внимание студентов обращается на слайд №1.

Русская литература ближнего зарубежья. Культурно-историческая обстановка в Каракалпакии XX в.

Наименование	Период творчества	Представители
Русский писатель Каракалпакии	1960–1990 гг. XX в.	Ю.А. Леонтичев (1938–2007)
	1970 – начало 1980 гг.	Е.П. Емельянов(1937–1983)
	1940–1970 гг.	И.С. Майоров, переводчик русской и зарубежной литературы на каракалпакский язык
	1950–1980 гг.	И.В. Савицкий, художник, основатель Музея искусств Каракалпакии
	1980–2000 гг.	С. Насыров(1952–2015), писатель, киносценарист

Студентам предлагается ознакомиться с информацией, представленной на слайде № 1, попутно проводится беседа. Что означает понятие «зарубежье»? Назовите знакомых Вам представителей русского литературного зарубежья. Какие произведения названных авторов вы читали? Какие картины И.В. Савицкого видели в музее?

Следующий этап – презентация проектов: (проект № 1 «Ю.А Леонтичев»; проект № 2 «Е. Емельянов»; проект № 3 «И. Савицкий»). Основу проектов составляет информация о жизненном и творческом пути писателей и художника.

Речь учителя. Литература ближнего зарубежья представлена именами Ю.А. Леонтичева, Е. Емельянова, В. Полосухина, Н. Поливина, Т. Лобачева, С. Насырова (С. Рокотова) и др.

60–80 годы XX в. стали временем талантливых, ищущих писателей и поэтов. Заслуга Ю.А. Леонтичева, главного редактора газеты «Советская Каракалпакия», заключается в том, что он собрал заинтересованных людей, журналистов, сумел сплотить их на постижение, прежде всего, красот, особенностей края, древнего народа, передачу ее самобытности, создание образов трудолюбивых людей. Среди них – Е. Емельянов, В. Полосухин, Н. Поливин, Т. Лобачев и др. Их очерки, рассказы, стихотворения вмещали в себя все краски северной республики – пустыни и горы, реки и ручейки, островки маленьких аулов, труд хлопкоробов, рыбаков Арала, геологов Устюрта... Следуя душевному порыву первооткрывателей Средней Азии в русской литературе 20–30-х годов: Н. Тихонова, В. Луговского, А. Платонова – «чужую» культуру они восприняли как свою, считали творческую миссию в республике исполнением интернационального долга, актом взаимопомощи. Во многих сферах жизни русские писатели стали примером истинного служения народу, при этом не забывая Россию.

Молодые прозаики и поэты пришли в литературу со своими темами, проблематикой, героями – большей частью сверстниками. Они приступили к напряженному поиску этических идеалов в современной действительности, к художественному осмыслению социально-нравственной проблематики. Их литературные дебюты были связаны с темой открытия экзотического в новой среде, первооткрывателями которой они себя ощущали. Центральными темами их произведений стали служение родине, народу, личная ответственность за порученное дело, любовь и дружба. На страницах своих произведений писатели запечатлели незабываемые живые краски вновь обретенной земли, в реалистичной манере изображали тайную жизнь души, поиски своего назначения в современной жизни, выбора, что явилось литературной учебой для нарождающегося отряда национальных писателей. Ярким примером могут стать рассказы «Аксакал», «Дороги зовут», «Мы и Султан» Е. Емельянова, «Встреча» В. Полосухина, «Любовь и долг», роман «Подари счастье людям» Ю.А. Леонтичева и др.

Для их рассказов и повестей характерно внимание к быту, к неприметным с первого взгляда событиям и деталям повседневной жизни, внешне неярким характеристам. При этом они полны лиризма. Писателей остро интересует моральная сторона человеческих взаимоотношений, проблемы поведения: верно или неверно, этично или безнравственно поступил герой, как следовало бы ему поступить в данной ситуации – на этом сплошь и рядом основывается проблематика рассказов. Важно не то, как должен вести себя герой в той или иной ситуации, а то, каковы те нравственные основания, на которых зиждется жизнь современных людей.

Культурным феноменом Каракалпакии стала миссионерская деятельность художника-собираателя И.В. Савицкого, она принесла ему невиданный успех у любителей и ценителей как Древнего Востока, так и современного русского искусства, так называемого русского авангарда. И.В. Савицкий – основатель всемирно известного Музея искусств (ныне: им. И.В. Савицкого).

Творческой составляющей многих русских писателей был переводческий процесс. Почти все они переводили произведения каракалпакских писателей на русский язык и тем самым способствовали широкому знакомству с всесоюзной русскоязычной аудиторией. Энтузиастом своего дела являлся переводчик, член Союза писателей Каракалпакии И.С. Майоров. Его перу принадлежат переводы русской классической литературы: «Отцы и дети», «Герой нашего времени», «Дворянское гнездо» и др.

После беседы предлагается анализ произведения – рассказ Е. Емельянова «Зовут дороги», где ставится проблема выбора. И решается она в пользу вечно беспокойной души русского человека, которого

меняют неизведанные страны, душа которого всегда в пути. В своих произведениях писатель часто вспоминает родную Вологодчину, реку Шексню – места, которые хранятся в уголках памяти писателя, как самые дорогие сердцу, куда он часто возвращался. Это – прародина, место армейской службы, встреча с любовью, обретение семьи.

Для определения жизненной позиции героя рассказа «Зовут дороги» можно использовать метод «толстые» и «тонкие» вопросы. Герой рассказа – журналист, судьба которого забрасывала в самые разные точки земли, приехал навестить семью в один из райцентров Севера России. Одна ночь, за время которой он должен принять решение: остаться работать в районной газете (а это сулит долгожданное воссоединение с семьей) или ехать обратно в Нукус (к которому он прикипел душой, где его ждут новые встречи с интересными людьми, ставшими ему близкими – геологами Устюрта, рыбаками Арала, где в перспективе может обрести квартиру и перевезти семью). В итоге романтика дорог побеждает: он уезжает на юг, на новую родину, там ждут «неисчерпаемые темы и сколько замыслов осталось неиспользованными».

Студентам предлагаются вначале «тонкие» вопросы репродуктивного характера. Кто автор рассказа? Кто по профессии герой? Что с ним случилось? В какое время года происходят события? Как звали жену и дочку героя? Более развернутые ответы ожидаются от студентов на «толстые» вопросы эвристического характера. Объясните, почему в рассказе дважды звучит фраза: «Самолеты улетали на юг. Поезда уходили на север»? О чем говорит вам характеристика деятельности героя: «Он писал об оленеводстве и корнеплодах, о проблемах выращивания кукурузы в условиях Севера, о чеканке хлопчатника»? Как характеризуют профессию героя строчки из песни: «Трое суток шагать, Трое суток не спать»? Почему, как вы думаете? Почему вы так считаете? Предположите, что будет с героем, если он останется на Севере? Могли бы вы принять позицию героя? Согласны ли вы с утверждением героя: «Если бы я умел довольствоваться тем, что само идет в руки. Но мне большего надо!»? Как удалось писателю в малой форме прозы добиться предельной концентрированности мысли?

Для углубления знаний студентов им предлагается поработать над двухчастным дневником. Рассказ Ю.А. Леонтичева «Любовь и долг». Между рабочим рыболовецкой шхуны Степаном Бутляком и учительницей Ираидой Антоновой – любовь. Степан недоволен тем, что Ираида Антоновна похвалила дочь директора рыбзавода, отличницу Таню Щеглову, и хочет выставить ей пятерку по сочинению. У Степана ненависть к отцу девочки за то, что тот снял его с должности механика. Он ставит женщину перед выбором: или она выставит низкую оценку дочери директора, или он больше не придет к ней. Перед учительницей дилемма: любовь или долг? Заканчивается рассказ тем, что учительница все же выбирает исполнение долга.

В процессе работы над двухчастным дневником студентам предлагается воспользоваться опорными словами: **любовь, долг**, вынесенными автором в название рассказа, определиться, почему героиня предпочла исполнение долга в ущерб любви. В первую колонку студенты записывают центральные понятия или фрагменты текста (ключевые события, основные тезисы и т.д.). Во второй колонке – собственные размышления по их поводу (понимание, интерпретацию, субъективное отношение, ассоциации и т.д.). Двухчастный дневник дает возможность студенту тесно увязать содержание текста со своим личным опытом, удовлетворить свою природную любознательность, кроме того, поможет осмыслить будущему педагогу неуместность личных пристрастий при исполнении профессионального долга.

Заключение. Изучение литературы русского зарубежья в школе и вузе способствует расширению читательского кругозора студентов, постижению неповторимого социального и духовного опыта, формированию у студентов чувства высокой гражданственности. Эффективность занятий обеспечивается содержанием учебного материала, использованием современных педагогических технологий, активизирующих индивидуальную творческую деятельность студентов в освоении художественных, историко-культурных, духовно-нравственных ценностей.

Библиография

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с. – (Из истории советской эстетики и теории искусства).

Гессен С.И. Мироззрение и образование // Образование и педагогика российского зарубежья: сборник статей и материалов. – М.: ИНПО, 1995. – С. 91–113.

Емельянов Е. Дороги зовут: повесть и рассказы. – Нукус: Каракалпакстан, 1975. – 93 с.

Леонтичев Ю.А. Так начиналась жизнь: повести. – Ташкент: Изд-во лит. и искусства, 1984. – 141 с.

Степень дейктичности двувидовых глаголов в русском языке

Шемелева Татьяна Владимировна

Кубанский государственный университет, Россия
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: Shemelevatv@mail.ru

Аннотация. Многие лексические и грамматические единицы, интерпретация значения которых предполагает учет фигуры наблюдателя, могут быть охарактеризованы как дейктические средства, или как элементы с индексальным компонентом в значении. В статье представлен новый взгляд на аспектологию, в частности, на характеристику двувидовых глаголов как дейктических знаков.

Ключевые слова: дейксис, аспектуальность, темпоральность, локальность, континуальность, дискретность.

УДК 811.161.1'36

Degree of deixis in Russian double aspectual verbs

Tatiana V. Shemeleva

Kuban State University, Russia
350040 Krasnodar, Stavropol Str., 149
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: Shemelevatv@mail.ru

Abstract. Many lexical and grammatical units requiring the figure of the observer for their interpretation can be described as deictic devices or as items with an indexical component in their meaning. The article presents a new perspective on aspectology, in particular, characterizes the double aspectual verbs as deictic signs.

Keywords: deixis, aspectuality, temporality, locality, continuity, discreteness.

UDC 811.161.1'36

Введение. Язык – настолько сложный, многоэлементный и ситуативно разнообразный феномен, что выбор различных способов и параметров при его описании и характеристике практически неисчерпаем. Благодаря грамматике и лексике язык обладает относительной стабильностью и определенной точностью. Но многое из этой точности и стабильности язык вполне объяснимо теряет в практической жизни, поскольку, по образному определению А.Г. Лыкова, он является интеллектуальным посредником между миром вещей, находящихся вне человека, и миром идей, находящихся в человеческом сознании, и поэтому он «реально живет в пространстве, времени и человеческой голове» [Лыков 2003: 126].

Материалы и методы. Статья носит преимущественно теоретический характер. Отдельные положения иллюстрируются функционированием двувидовых глаголов в газетно-публицистическом дискурсе с привлечением языковых фактов разговорного стиля речи, что позволяет увидеть современные тенденции в различных способах актуализации видовых значений и теоретически расширить понимание грамматического дейксиса.

Обсуждение. Значительная трудность заключается в определении специфики способов представления мыслительного содержания в языковых значениях и их реализации в слове. Несмотря на различия в интерпретации значения слова, почти во всех научных направлениях делалась попытка выделить в нем «постоянные» и «переменные» элементы, установить сферу устойчивого и изменчивого. Лексическое значение (ЛЗ) слова традиционно считается его центральным компонентом, а грамматическое (ГЗ) – периферийным. Действительно, та или другая словоформа как таковая сама по себе не способна изменить ЛЗ слова, однако само ее наличие и конкретные особенности могут определенным образом характеризовать слово в целом, т.е. без рационального и объективированного восприятия через графическую (или звуковую) оболочку (дискретность) невозможно упорядочить языковую семантику (континуальность).

Грамматическое значение глагола имеет последовательное формальное выражение (морфологическое и синтаксическое), лексическое же значение не может иметь своего специфического грамматического выражения, поскольку оно основывается на грамматическом значении. Грамматическое значение действия, грамматические категории вида, залога, наклонения, времени и лица, в которых выражается значение действия, синтаксическая сочетаемость в позиции главного члена словосочетания, указательность на процесс действия (в прошлом, в настоящем или в будущем) – вот факторы, обеспечивающие объединение основных форм в глагол как часть речи. Отмечая указательность грамматических и лексических категорий глагола, мы имеем в виду не разные объекты, а разные стороны одного и того же изучаемого объекта – функционирование языковой единицы (воплощение ее в речи),

поскольку функция языковой единицы заключается в способности к выполнению определенных назначений и оптимальной реализации этой способности.

Глагольный вид – одна из наиболее сложных категорий русской грамматической системы, основу которой составляют видовые пары глаголов, или корреляции несовершенного и совершенного видов со значением «неограниченное пределом целостного действия» и «ограниченное пределом целостного действия». Русская аспектология до сих пор не имеет компромиссного решения ряда концептуальных и связанных с ним частных проблем. Это касается таких важных вопросов, как содержательная сущность грамматической категории вида (словоизменяемая категория, классифицирующая, категория смешанного типа, категория деривационного типа), грамматический статус, понимание границ семантической зоны категории аспектуальности, критерии определения видовой парности, выделение аффиксов, специфика одновидовых и двухвидовых глаголов и др.

При определении категории вида составители ЛЭС уточняют, что «в отличие от категории глагольного времени, вид связан не с дейктической темпоральной локализацией действия, а с его внутренней «темпоральной структурой», с тем, как она интерпретируется говорящими» [ЛЭС 2002: 83]. Вероятно, такое понимание оправдано при «чистовидовой» характеристике парных глаголов, активно реализующих основные процессы видообразования: перфективацию (*варить обед – сварить обед, строить дом – построить дом*) и имперфективацию (*привязать – привязывать, начать – начинать*). Хотя и в этом случае мы очерчиваем не только содержательный характер обозначаемого, но и сферу его референции в актуальной речи. Структура само по себе ничего не определяет, весь вопрос сводится к пониманию того, как функционируют в языке те или иные категории и как способны вести себя эти структуры в процессе функционирования. Не случайно одной из важнейших проблем аспектологии является вопрос о разграничении собственно видовых пар и видовых оппозиций, в которых глаголы противопоставлены не только по виду, но и по способу глагольного действия. Например, к видовым коррелятам относят пары типа *ужинать – отужинать, петь – запеть, петь – попеть*, хотя в таких образованиях префиксы продолжают сохранять свои временные значения. Необходимо отметить, что категория вида принадлежит к непоследовательным коррелятивным категориям, поскольку не всегда учитывается многозначность глагола с его разветвленной системой прямых, метафорических и метонимических значений и оттенков.

В семантике грамматических категорий могут быть выделены две составляющие: смысловая основа и дейктический компонент. Поскольку каждая грамматическая форма является носителем специфического способа языковой интерпретации выражаемого смыслового содержания, то закрепление определенного значения за данной формой представляет собой некое языковое структурирование смысла в речевой коммуникации и, следовательно, определенный тип дейктического указания.

Лишь на текстовом уровне обнаруживаются лексические и грамматические особенности значения дейктических единиц. Изучение разнообразных указательных средств как механизма ориентирования речевой деятельности позволит приоткрыть сложный процесс порождения и восприятия речи.

В процессе производства речи-текста говорящий разрывает, дробит континуум действительности на дискретные части, а затем, опираясь на вычленение связей между предметами, снова составляет из этих частей непрерывное единство – описание действительности в виде текста.

Глагол обозначает ситуацию комплексно; непосредственно в состав глагольной семы входят связи-отношения между объектами – участниками ситуации. Но глагольная семема задает также перечень типовых участников ситуации и их роли: конкретные имена участников зависят от того, каким глагольным словом именована ситуация в целом, т.к. любая речевая ситуация исходит из позиции говорящего. По мнению Н.И. Формановской, «сущностными признаками высказывания можно считать предикацию, референцию, актуализацию... Высказыванию свойствен дейксис» [Формановская 2003: 441–447]. В высказывании, входящем в дейктическое поле, говорящий производит актуализацию, когда выделяет важную с его точки зрения и новую для адресата информацию, т.е. любая реализация высказывания дейктически однонаправлена, но потенциально разнонаправлена, многозначна (*Студент (а не кто-то другой) читает. – Студент читает (прочитывает/перечитывает/дочитывает) книгу. – Студент читает (смотрит, листает...) книгу (журнал, лекцию...) и т.д.*)

Грамматическим значением глагола является значение действия, которое находит формальное выражение в морфологических свойствах, сообщающих глаголу динамический признак предмета (т.е. признак, существующий во времени), и его синтаксических свойствах. Значение действия вводится в качестве частеречной квалификации глагола наряду со значением состояния. Глаголы общего действия, передающие семантику конкретного факта, ближе к выражению значения совершенного вида (*решил, защитил, прибежал*), глаголы процессного значения имеют тенденцию к выражению значения несовершенного вида (*лит, говорит, влиять*). Термины «действие» и «состояние» как обозначение глагольного значения также наполняются новым дейктическим компонентом как в лексических значениях глагола, так и грамматических категориях. Упорядоченность элементов, считающаяся обычно основой системности, часто оказывается весьма относительным понятием даже в пределах одного и того же языкового континуума, а определенный порядок следования языковых элементов во времени никак не гарантирует их причинной связи, как, впрочем, и отсутствие такой последовательности, с другой стороны, не может явиться фактором, исключая причинную обусловленность (явления морфологической дефектности). Например, существуют не только семантические и формальные типы дефектности

глагольных парадигм, но и глаголы с референциальными ограничениями, имеющими дейктическую природу (глаголы *вырождаться, населять* и некоторые другие сочетаются только с именными группами, обозначающими абстрактные множества объектов, и поэтому не способны сочетаться с местоимениями 1-го и 2-го лица, которые являются конкретнореферентными: *Греки населяли этот сказочный остров*. В тех редких случаях, когда они все же сочетаются с личными местоимениями, они модифицируют их референциальную семантику, расширяя ее до целого класса: *Мы, по-видимому, вырождаемся*).

Авторы монографии «Слово и грамматические законы языка. Глагол», характеризуя глаголы с неполной знаменательностью, выделяют группу дейктических глаголов, инвариантным значением которых является значение «делать – сделать», «осуществлять – осуществить», т.е. реализующих значение парного вида. Указанное инвариантное значение, по мнению авторов, может быть сочленено с дополнительными семантическими компонентами, поэтому среди дейктических глаголов данной группы выделяют как собственно-дейктические (*вести, держать, принять/принимать*), так и глаголы, в семантической структуре которых обозначение процессуального признака комбинируется с дополнительными специализирующими, указывающими на определенный вид деятельности, семами (*выполнять – выполнить /созидание/, совершить – совершать /работа/, внести – вносить /локализация, перемещение/, сеять – посеять /распространение, внедрение/, брать – взять /приобретение/ и т.д.*) [Шведова 1989: 183–195]. Таким образом, данные дейктические единицы представлены активно реализующими аспектуальную характеристику глагола, поскольку способны указывать на начало и конец действия.

Под дейксисом в лингвистике традиционно понимается определенная функция, соотносящая высказывание с локально-темпоральными координатами акта высказывания [Виноградов 1990: 128]. Классификация К. Бюлера [Бюлер 1995: 74–136], в которой разделяется дейксис видимый, находящийся в поле зрения говорящего, дейксис контекстуальный, или анафорический, и дейксис представления, указывающий на то, что отсутствует в поле зрения говорящего и не упомянуто в контексте, но известно собеседникам на основании их знаний о данном предмете, позволяет подойти ближе к пониманию сущности явления двувидовости в русском языке. Для двувидовых глаголов, которые сочетают в одной грамматической форме и в одном ЛЗ функции совершенного и несовершенного вида, дейктическое значение будет доминирующим, поскольку без учета фигуры наблюдателя, без учета относительного времени и предполагаемого места действия сложно увидеть указание на начало и завершение глагольного действия. Такая трансформация, в зависимости от речевой ситуации (персональный дейксис), происходит не только в видовой семантике, но и в семантике грамматического времени (темпоральный дейксис): *Я не женюсь* (несов. в., наст. вр.), *потому что еще учусь в институте. Женюсь* (сов. в., буд. вр.), *когда окончу институт*. В двувидовых глаголах, с одной стороны, проявляется морфологический синкретизм, с другой, они выступают ярким примером континуального перехода грамматической семантики совершенного вида в несовершенный в пределах одной и той же словоформы, т.е. одной и той же дискретной единицы (*ранить, казнить, родить, велеть, венчать* и др.). Определяя двувидовые глаголы как «безвидовые» или «нейтральные к виду», исследователи справедливо не находили в них формальной видовой соотносительности, но при каждом конкретном употреблении, при учете дейктических полей (персональность, локальность, темпоральность) видовые значения контекстуально реализовывались. Следует отметить, что часть грамматических форм в двувидовых глаголах не способна дифференцировать значения несовершенного и совершенного вида во всех временах, хотя подобные неполные парадигмы не редкость для языка. Лексикографические списки двувидовых глаголов, которые отражены в современных словарях (например, 878 единиц по данным «Грамматического словаря» [Зализняк 2016]), объективно не отражают реального количества двувидовых глаголов, которые образуются как от исконно русских, так и от иноязычных слов на -овать, -ировать, -изировать, -изовать (*коррелировать, кредитовать, патентовать, резюмировать, натурализовать, позиционировать, терроризировать, продюсировать, материализовать* и др.). Е.Н. Ремчукова, называя стремительный процесс образования двувидовых глаголов языковой экспансией, расширение их семантического объема связывает «с развитием у них вторичных значений, далеко не всегда отраженных в словаре» [Ремчукова 2016: 174].

Язык и образ мышления взаимосвязаны. С одной стороны, в языке находят отражение те черты внеязыковой действительности, которые представляются релевантными для носителей культуры, пользующейся этим языком; с другой стороны, овладевая языком и, в частности, значением слов, носитель языка начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, и сживается с концептуализацией мира, характерной для соответствующей культуры. В этом смысле слова, заключающие в себе лингвоспецифические концепты, одновременно «отражают» и «формируют» образ мышления носителей языка. Для человека свойственно мыслить в локально-временных парадигмах, видеть завершение чего-то начатого, поэтому в системе двувидовых глаголов, наряду с контекстуально дифференцированными основами, активно формируется видовая парность за счет префиксальных образований: *анализировать – проанализировать, формулировать – сформулировать, спонсировать – проспонсировать, репетировать – отрепетировать, компенсировать – скомпенсировать* и т.д. Грамматические категории функционируют в речи в довольно устойчивой форме, благодаря чему возникает иллюзия их неподвижности, окончательной сформированности в языке. Центральная часть грамматической системы иллюстрирует явное ориентирование на человека. Во многих случаях учет оппозиции «говорящий – слушающий» является

существенным, поскольку различие позиций довольно часто обуславливает различия и в интерпретации языковых фактов, и в теоретических выводах. Говорящий создает некую семантическую структуру и, опираясь на заложенные в его сознании «правила», строит текст на основе известной ему ситуации, аспектуальное содержание которой выражается за счет определенных комбинаций видовых значений, немаловажную роль в них играет окружение каждой отдельной формы. В одном случае – это поясняющие обстоятельства времени (*сегодня, вчера, потом*), поясняюще-утверждающие обстоятельства (*обязательно, непременно*) с причинно-целевой установкой (*Потом телеграфировать* (несов. в.) *будет поздно. – Обязательно телеграфировать* (сов. в.), *а то будет поздно*), в другом – позиционное присутствие по отношению к двувидовым глаголам однородных сказуемых (*Связист неторопливо подходит к аппарату и телеграфирует* (несов. в.) – *Связист телеграфирует* (сов. в.) *и доложит начальству*). Можно говорить об узком и широком понимании грамматических значений: в первом случае они являются по своему характеру формально-грамматическими (внешнеструктурными) единицами языка – в двувидовых глаголах как показатель вида они отсутствуют; а во втором, учитывающем и семантические категории скрытой грамматики, – содержательно-грамматическими (внутривидовыми) и функциональными – в двувидовых глаголах активно выделяются, поскольку учитывается дейктическая составляющая. Вследствие трансформации вида во время, связанной с заменой позиции деятеля и наблюдателя, в двувидовых глаголах происходит ситуативно-речевой сдвиг от одной позиции к другой, что отражается в ряде разновидностей употребления видо-временных форм. Временной дейксис наряду с персональным выступает связующим для определения условий функционирования двувидовых глаголов в русском языке.

Закключение. В процессе речевой деятельности, в дейктическом временном и пространственном поле происходит взаимодействие, слияние семантических и грамматических значений в слове. В конкретных речевых актах неязыковые знания тоже выражаются, главным образом, с помощью механизмов языка: всевозможными комбинациями языковых значений, их метафорическим употреблением, варьированием контекста и т.д. Именно в высказывании реализуются коммуникативные намерения (интенции) говорящего, его целеустановки (сообщение информации, запрос, побуждение к совершению чего-либо, другие способы воздействия на адресата). Любому высказыванию свойствен дейксис – система указателей на участников общения и коммуникативное пространство относительно места и времени, идентифицирующих эти показатели в высказывании с точки зрения говорящего. Дейктическое значение неразрывно связано как с лексическим, так и с грамматическим значением слова. Включение в понятие ГЗ дейктического компонента позволяет глубже, точнее понять природу категории вида.

Ядром грамматического глагольного дейксиса является временной дейксис, так как грамматическое время – это не само объективное время как таковое, а его отражение, выраженное в формах языка. Различная «позиционная» распределенность в пределах глагола категории времени последовательно отражается в актуализации позиции деятеля. Глагольные категории вида, залога и лица формируют пространственно-временной и личный дейксис (например, форма *говорю* не только означает определенное действие и указывает на то, что действие реально, что оно протекает в настоящем времени, но и на то, что его совершает сам говорящий: «я», а не «ты» и не «он»). Двувидовые глаголы представляют собой весомый пласт в составе категории аспектуальности, их особая структурно-формальная безликаость наполняется грамматическим содержанием того или иного вида в конкретной языковой ситуации. Учет разнообразных дейктических средств для вербализации различных коммуникативных координат позволяет расширить традиционные представления о системной организации глагола.

Библиография

- Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. – М., 2016. – 800 с.
- Бюлер К. Теория языка: Репрезентативная функция языка [Текст] / К. Бюлер. – М.: Прогресс, 1995. – С. 74–136.
- Виноградов В.А. Дейксис [Текст] / В.А. Виноградов // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
- Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким. Морфология. Ч. I, II / А.В. Исаченко. – 2-е изд. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 881 с.
- Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
- Лыков А.Г. Вопросы русистики. Избранное: В 3 т. Т. 3. Кн. 2. Общие вопросы теории. – Краснодар, 2003. – 210 с.
- Ремчукова Е.Н. Креативный потенциал русской грамматики. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. – 224 с.
- Слово и грамматические законы языка: Глагол / Н.Ю. Шведова, В.Н. Белоусов, Г.К. Касимова, М.М. Коробова. – М.: Наука, 1989. – 296 с.
- Формановская Н.И. Коммуникативная лингвистика: поиск единиц // Русское слово в мировой культуре. Конгресс МАПРЯЛ. – СПб., 2003. Т. II. – С. 441–447.

Лингвориторические стратегии продуцента художественного дискурса в жанре авторской песни

Яницкий Леонид Сергеевич

Кемеровский государственный университет, Россия.
650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: leonid@kemsu.ru

Аннотация. На материале текстов авторских песен А. Ворожбитовой из цикла «Струны моей души» рассматриваются особенности языковой и риторической организации дискурса, демонстрирующие индивидуальные способы объективации мифа в данном жанре.

Ключевые слова: авторская песня, миф, мотив сна.

УДК 81-11:82-192

Linguistic rhetorical strategies of belletristic discourse producer in the bard song genre

Leonid S. Yanitskiy

Kemerovo State University, Russia
650000 Kemerovo, Krasnaya Str., 6
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: leonid@kemsu.ru

Abstract. Drawing on A. Vorozhbitova's bard songs from the *Chords of my Soul* lyrical cycle, the author explores peculiarities of linguistic and rhetorical organization of the lyrical discourse revealing individual ways of objectifying myth in the genre under analysis.

Keywords: bard song, myth, motif of dreams.

UDC 81-11:82-192

Введение. Цель статьи – продемонстрировать особенности языковой и риторической организации дискурса современной авторской песни на примере избранного автора, демонстрирующие индивидуальные способы объективации мифа в данном жанре.

Материалы и методы. Тексты песенной лирики А. Ворожбитовой анализируются с позиций мифопоэтики.

Обсуждение. Авторская песня представляет собой синкретический жанр, объединяющий слово и музыку, включающий элементы авторской импровизации. Лингвориторические стратегии в авторской песне основываются на использовании древних культурных архетипов: певца-барда-сказителя, слова, наделенного магической силой, на мифопоэтической самоидентификации автора как творца, обладающего магическими способностями, опоре на мифологические истоки языка и культуры. Поэтому для жанра авторской песни характерно обращение к культурным традициям молитвы и заговора, заклинания, а также народной, в частности, любовной песни. В авторской песне происходит самоактуализация продуцента художественного дискурса как языковой личности диалогического типа, открытой для смыслопорождающего диалога с аудиторией. Попробуем проиллюстрировать особенности лингвориторической стратегии в авторской песне на примере цикла А. Ворожбитовой «Струны моей души», в котором создается своеобразный авторский миф, в центре которого лирическая героиня – женщина, обладающая магическими силами, осознающая свою живую сопричастность культурной и языковой традиции.

Цикл «Струны моей души» состоит из четырнадцати песен. Число четырнадцать, на наш взгляд, неслучайно и означает выход за пределы символически значимых чисел двенадцать и тринадцать, уход от традиции логоцентрического мужского дискурса, ориентированного на устойчивые смыслы тех или иных цифр в культуре, к принципиально разомкнутому ряду стихов. В песнях цикла сохраняется символика, связанная с месяцами года (например, песня «В феврале»; перечисление месяцев в последней песне цикла), в то же время в количестве стихотворений, возможно, выражается идея венка как продолжение традиции венка сонетов, который состоит из четырнадцати сонетов (пятнадцатый сонет венка сонетов состоит из первых строк всех четырнадцати сонетов).

Цикл начинается с обращения к русскому языку как к природному порождающему началу, началу всей речи, поэзии:

*Поживем, переживем, заживем,
Лишь бы он, язык, не плакал дождем,
Лишь бы кедром рубленным не стонал...*

В этой песне появляется ряд сказочно-мифологических образов: дождь, кедр, Жар-птица. Дождь способствует рождению новой жизни, в образе дождя заключена символика воды как начала, порождающего новую жизнь: «В самых различных мифологиях вода – первоначало, исходное состояние всего сущего,

эквивалент первобытного хаоса... Вода – это среда, агент и принцип всеобщего зачатия и порождения» [Аверинцев 1991: 240].

Образ кедр, вероятно, также связан с древнейшей культурной традицией, ливанскими кедром из Библии, из «Эпоса о Гильгамеше», так образ русского языка встраивается в широкий культурно-мифологический контекст. «С кедром связаны представления о красоте, постоянстве, здоровье, бессмертии, неразрушимости и невредимости, силе, процветании, гордости, величии... В Ассирии он символизирует царя, в древнееврейской традиции – царство, благородство, благовонность. Позднее кедр – эмблема Христа. Особое мифологическое значение имеет так называемый ливанский кедр («царь кедров»); согласно библейской традиции, он был использован Соломоном при возведении храма. Этот же образ, заимствованный из «Песни Песней», встречается и как одно из имен девы Марии» [Топоров 1992: 164]. Образ кедр в первой песне перекликается с другим стихотворением: одно из стихотворений цикла называется «Песнь Песней (Суламифь)» и написано по мотивам «Песни Песней» Соломона.

Образ Жар-птицы восходит к мифологической птице Феникс, возрождающейся из пепла, которая является одним из традиционных символов России. В целом первая песня цикла обладает космогонической и эсхатологической символикой, в образе русского языка воплощаются идеи начала и конца мироздания, от существования русского языка зависит и сама возможность творчества для автора песни. Как порождающее начало русский язык связан и с женской стихией, природа которой раскрывается в последующих песнях цикла.

В цикле «Струны моей души», как нам представляется, создается специфический женский миф через обращение к мифопоэтическим образам. Женский дискурс, по мнению некоторых исследователей, является принципиально более близким литературному творчеству, чем мужской: «На французских писательниц Люси Иригарэ и Элен Сиксу большое влияние оказало дерридаистское понятие письма, которое он противопоставлял понятию речи. По мнению Деррида, речь воплощает собой фаллическую истину, в то время как для реальной практики письма понятие истины всегда является чем-то незначимым и вторичным... В результате «письмо», а также и литература объявляются феноменом, обладающим женской природой (*écriture féminine*), то есть способностью избежать мужских доминант логоцентризма» [Жеребкина 2000: 152].

У цикла есть древнейшие фольклорные источники – женская любовная песня и заклинание, заговор, которые, возможно, являются первоисточниками всего литературного творчества. Мотивы заговора особенно ярко проявляются в последнем стихотворении «Унеси, вода», в котором, как нам кажется, зашифрована фамилия автора (от слов «ворожить», «ворожба»). Таким образом, автор как бы подписывает свой цикл, ставит под ним свое имя.

Песня «Унеси, вода» представляет собой магическую формулу, призывающую забвение:

*Унеси, вода, моего стыда
Терпкую печаль ты далеко вдаль.
Унеси, вода, прочь и без следа
Ты декабрь, январь и февраль.*

*Унеси, вода, этот взгляд и жест,
Утопи, вода, мой тяжелый крест,
Чтобы слез родник
Точиться перестал,
Унеси, а меня оставь.*

Это обращение имеет также смысл расставания, прощания со стихами в стихотворении, завершающем цикл; когда лирическая героиня призывает воду унести месяцы, перечисляя их названия, она расстается как бы и со стихотворениями цикла, которых, как мы писали, четырнадцать, что, конечно, больше числа месяцев в году, но связь между символикой этих чисел все же прослеживается:

*Унеси, вода, моего стыда
Терпкую печаль ты далеко вдаль.
Унеси, вода, прочь и без следа
Ты и март, и апрель, и май.*

Родник символизирует здесь не только слезы, но и источник поэтического творчества. Мы видим, как символика воды появляется в первой (в образе дождя) и последней песнях цикла, на уровне архитектоники мотив воды обладает смыслом создания песен, их сотворения, что в контексте цикла связано еще и с порождающей женской стихией.

В мифологическом ядре цикла содержится образ женщины как природного, первозданного начала, противостоящего мужскому дискурсу («клинку рассудка»):

*Одинокий ты волк, одинокий,
А я та кошка, что сама по себе.
По одной не пойдем мы дороге,
Но столкнуться угодно судьбе.*

Слишком поздно поймешь, что напрасно

Задвигал ты себя на засов:

Есть рассудка клинку неподвластное –

Это фосфор кошачьих зрачков (Кошка, которая гуляет сама по себе).

В этой песне ярко выражено женское мировосприятие лирической героини. По словам исследовательницы женского письма, «женское письмо («écriture féminine»)… освобождает женщину от маскулинистского типа языка, стремящегося к единой истине. Одинокая, находясь перед чистым листом бумаги, женщина может наконец освободиться от сдерживающих пут логики» [Жеребкина 2000: 152].

В данном тексте появляется мотив ночи – глаза кошки светятся ночью – который возникает и в других песнях. Ночь предстает в цикле временем, наиболее соответствующим женщине, подходящим для нее. Часто мотив ночи сопровождается образами сна. Так, мотив сна прослеживается в стихотворении «Морфей»:

Понеси, Морфей, крылами

Над чужими берегами –

Расписными теремами,

Голубыми куполами.

Голубыми куполами,

Золотыми образами,

Осторожными словами

И влюбленными глазами.

Обращение к богу сна – Морфею – здесь также является своеобразным заклинанием, лирическая героиня просит его о любви в сказочном царстве сновидений. Мотив снов, грез появляется и в стихотворении «Лодочка», где героиня видит сны, связанные с воспоминаниями о любви:

Из-за тучки солнышко – жарко,

На сухом пригорочке – травка.

Спойте мне веселое, птицы,

Пусть мне что-то доброе снится.

Будто я на лодочке белой

Стала снова молодой, смелой,

И плыву я по воде синей,

Все плыву к тебе, мой любимый.

Будто я на лодочке синей

Стала снова юной, красивой,

И плыву я по воде алой,

Все плыву к тебе, небывалый...

Во сне лирической героини возникают эротические образы, связанные с символикой дерева как человека, женщины:

Клен снимать наряда не хочет,

Ветер раздевает, хлопчет.

Дождик в окна мерно стучится...

Снова мне хорошее снится...

В этих строках клен воплощает женское начало, а ветер – мужское. Сравнение дерева и человека – это традиционный фольклорный песенный мотив, который проявляется, например, у С. Есенина:

Так и хочется к телу прижаться

Обнаженные груди берез.

Вновь возникающий в цикле образ дождя связан с первой песней, где, как мы указывали, образ дождя имеет важное значение; в песне «Лодочка» ритмичный («мерный») стук дождя символизирует и ритм стиха, и ритм любовного акта.

Данная песня содержит в себе и аллюзию на романс «Две розы» (слова Д'Актиля):

Одна из них, белая-белая,

Была как улыбка несмелая.

Другая же, алая-алая,

Была как мечта небывалая.

Так проявляется еще одна черта песен цикла: в некоторых из них содержатся аллюзии, игра цитат, вписывающая песни в широкую литературную традицию.

Героиня спит, грезит и в стихотворении «В феврале», название которого переключается с «Февралем» Б. Пастернака:

То ли плачу, то ли сплю,

Зачарована стою.

Лишь узоры на стекле –

Как морозно в феврале...

Здесь появляется мотив магии, волшебства («зачарована стою»), который в песне автора связан с любовными переживаниями. С образом сна в этой песне связан и мотив забвения:

*Вьюги белое вино
Для забвенья мне дано.
А в похмелье говорю:
«Милый, я тебя люблю».*

Забвение, опьянение, похмелье, зачарованность, полусон («то ли плачу, то ли сплю») воплощают своеобразный транс, в котором рождается лирическое стихотворение.

Текст песни «Черная леди» создается как переосмысление образов из страшных историй – еще одного фольклорного жанра:

*Улицы окутал крошечный мрак,
И до дрожи жутко: что-то не так!
Закрывайте двери – смертелен сквозняк...
Черная Леди печатает шаг.*

*Ночью ровно в полночь слышен ляг ворот.
Не зови на помощь, никто не придет.
Если ты, как заяц, кинешься прочь –
Мигом растерзает Королева Ночь.*

И здесь Королева Ночь – это женский образ, связанный с ночью, мраком как первозданной стихией. Образ Королевы Ночи напоминает Царицу ночи из оперы Моцарта «Волшебная флейта».

В песне «Зеленая» сопоставляются образы природы и женщины, природного и женского начал, цикла жизни женщины и природы:

*Ах, зеленая, зеленая,
Молодая, просветленная,
Ярким солнцем удивленная –
Нет, ты только посмотри:
Ах, зеленая, зеленая,
Молодая и влюбленная,
Злой зимой не покоренная
Травка лезет из земли.*

*И не хочет знать, что осенью
Станет желтою да с проседью,
Станет есть кутью морозную,
Захохочет воронье!*

В цикле «Струны моей души» создается миф о женщине, женском Я в мире, его взаимоотношениях с окружающим миром. Чтобы определить суть этих отношений, можно воспользоваться словами исследовательницы женского письма: «Чем женский текст отличается от мужского, спрашивает Сиксу. Тем, что женский текст, в первую очередь, выражает бесконечное и плюральное Желание» [Жеребкина 2000: 156]. По аналогии с женским письмом можно, как нам представляется, говорить об особом женском мифе, выражающемся в творчестве А. Ворожбитовой.

Заключение. Итак, поэтическая, песенная форма становится наиболее подходящим средством для сотворения женского мифа в силу характерных особенностей лирики, ее близости к архаическому мифологическому дискурсу: «Ритуальное, заклинательное, так сказать, «шаманское» начало присуще поэзии изначально с самых древних времен существования литературы; суггестивным, изменяющим состояние сознания является, например, сам стихотворный ритм, а также звуковые сочетания, рифмы, аллитерации и ассонансы; стихотворение должно создаваться и восприниматься в своеобразном «трансе», поэтому у лирики иной логический строй, родственный первобытному алогическому или дологическому мышлению, отмечающий повседневную будничную логику» [Яницкий 2003: 15]. Перечисленные особенности лирики, с нашей точки зрения, сближают ее не только с мифологическим дискурсом, но и с дискурсом женским, который по своей природе близок первоистокам литературного творчества в целом.

Библиография

- Аверинцев С.С. Вода // Мифы народов мира. Т. 1. – М., 1991. – С. 240.
Жеребкина И. «Прочти мое желание...». Постмодернизм. Психоанализ. Феминизм. – М.: Идея-Пресс, 2000. – 256 с.
Топоров В.Н. Можжевельник, кедр, кипарис // Мифы народов мира. Т. 2. – М., 1992. – С. 164.
Яницкий Л.С. Архаические структуры в лирической поэзии XX века. – Кемерово: Кузбас-свуиздат, 2003. – 136 с.

**Раздел 2. Материалы секции
«Прикладные аспекты изучения и формирование языковой личности:
инновации в методике обучения»**

**Part 2. Materials of the session
“Applied aspects of studying and forming linguistic personality:
Innovations in methods of teaching”**

Профессиональная языковая личность курса РКИ государственных университетов Турции

Акбаба Тюлай

Университет им. Мехмета Акифа Эрсоя, Турция
15030, г. Бурдур, Турция
Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова, Россия
119991, г. Москва, Ленинские горы, 1
магистрант, преподаватель русского языка
E-mail: tulay.0209@hotmail.com

Аннотация. Статья представляет общие сведения о структуре и содержании современных учебников и учебных программ государственных университетов Турции. Автор предлагает некоторые способы формирования профессиональной составляющей вторичной языковой личности и методы интенсификации учебного процесса по русскому языку как иностранному (РКИ) за рубежом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессиональная языковая личность, моделирование деятельности.

УДК 378(560): 811.161.1(0.054.6)

Professional linguistic personality in teaching Russian as a foreign language at Turkish state universities

Akbaba Tulay

Mehmet Akif Ersoy University in Burdur, Turkey
15030 Burdur, Turkey
Lomonosov Moscow State University, Russia
119991 Moscow, GSP-1, Leninskie Gory, 1
Master student, Teacher of Russian language
E-mail: tulay.0209@hotmail.com

Abstract: The article presents general information about the structure and content of modern textbooks and teaching programs of state universities in Turkey. The author suggests some ways of forming the professional component of the second linguistic personality and methods of intensifying educational process of Russian as a Foreign Language abroad.

Key words: Russian as a foreign language, professional linguistic personality, modeling activities.

UDC 378(560): 811.161.1(0.054.6)

Введение. Почти восьмидесятилетняя история преподавания русского языка в Турции прошла множество разных этапов, периоды взлета и падения интереса к изучению языка. В наши дни на территории страны действуют 11 государственных университетов, во многих из которых изучается русский язык. Наиболее известными и самыми крупными являются Стамбульский университет, университет Анкары и университет Гази.

Материалы и методы. Материалом послужили два основных современных учебника РКИ, рекомендуемые государственным университетам Турции, и учебные Программы двух ведущих государственных университетов: Стамбульского и Гази. В работе использован дескриптивный метод содержательного и структурного анализа материала.

Обсуждение. 1. Структура и содержание курса РКИ: учебники и Программы. Мы проанализировали материал двух учебников РКИ, используемых на практических занятиях в ведущих государственных университетах [Fono Acikogretim Kurumu. Fono Rusca Dilbilgisi 2006; Pamir Ayse. Rusca Dilbilgisi 2004]. Эти учебники используют два рабочих языка. Оглавление может быть дано по-турецки или по-русски, формулировка заданий в обоих случаях по-турецки. Учебный материал самих заданий, естественно, на русском. Курс разделен на уроки и насыщен, в первую очередь, морфологическим материалом,

включающим обширные списки моделей префиксального и суффиксального словообразования. Большую долю уроков составляет глагольное словообразование, видовые пары и триады русского глагола. Можно отметить, что глаголы, в основном, даются вне синтаксических моделей их употребления, то есть падежные и предложно-падежные формы их употребления в позиции правого аканта не приводятся и не подвергаются тренингу. Приводимые в учебниках примеры заимствованы по большей части из сферы разговорной речи. Значительно реже встречаются предложения, взятые из публицистики. Фразы научной речи и официально-деловой отсутствуют.

На наш взгляд, данные современные учебники обладают значительными достоинствами: они предъявляют учащимся обильный и разнообразный учебный материал и значительно обогащают личный словарь. Однако в гораздо меньшей степени они нацелены коммуникативно, т.е. на речевые потребности учащихся в типовых учебно-бытовых ситуациях нашего времени. Задания, предлагаемые в них, более статичны, чем динамичны.

Одной из наших задач было проследить связь целей и задач учебных пособий практического курса РКИ с целями и задачами, заявленными в учебных Программах государственных университетов. В этой связи мы рассмотрели учебные Программы бакалавриата двух ведущих государственных университетов – Стамбульского и Гази, а также проанализировали их структуру и содержание. Хотелось отметить, что данные Программы включают разнообразные аспекты курса РКИ:

курс «Научное исследование» (Университет Гази, 4-й год обучения);

курс «Перевод литературных текстов с русского языка на турецкий» (Университет Гази, 3-й и 4-й годы обучения);

курс «Введение в устную и письменную речь» (Стамбульский университет, 1-е полугодие);

курс «Основы научной литературы» (Стамбульский университет, 2-е полугодие);

курс «Сочинение в устной и письменной форме» (Стамбульский университет, 3-е полугодие);

курс «Перевод научной литературы» (Стамбульский университет, 6-е полугодие);

курс «Перевод деловой переписки» (Стамбульский университет, 7-е полугодие);

курс «Типы текстов в русском языке» (Стамбульский университет, 7-е полугодие);

курс «Перевод деловой переписки – 2» (Стамбульский университет, 8-е полугодие);

курс «Типы текстов в русском языке – 2» (Стамбульский университет, 8-е полугодие).

2. Стратегии обучения. Таким образом, общелитературный русский язык практикуется в университетах на всех этапах и уровнях обучения. На начальном этапе учащиеся в основном знакомятся с разговорной речью, а в дальнейшем они к этой теме специально не возвращаются.

Далее представлен функциональный стиль научной речи – в его письменной форме, включая форму письменного перевода. Вводится официально-деловая речь, также в ее письменной форме – деловая документация и ее перевод. Язык художественной литературы представлен в ракурсе его анализа. Газетно-публицистический стиль не заявлен ни на каком этапе как самостоятельный курс.

В этом отношении важным представляется некое введение в функциональную стилистику русского языка, дающее наиболее широкую картину соотношения стилей. Существенно также и то, что письменная форма предъявления учебного материала в значительной степени доминирует над устной формой. Устная форма научной, официально-деловой и разговорной речи если и представлена, то очень фрагментарно. Учебный материал дается скорее в монологической речи, чем в диалоге – полилоге – тексте.

3. Вторичная языковая личность: профессиональный аспект. Давно не вызывает сомнения тот факт, что языковая личность вообще и вторичная языковая личность в частности формируется в ходе деятельности. Осознание деятельности инофона очень тесно связано, с одной стороны, с историческим периодом и уровнем лингводидактических знаний, а с другой – с отношениями, существующими между государствами (родным и изучаемого языка). В названных выше учебных программах просматривается двойная направленность: на намерение обучающихся, с одной стороны, привить обучаемым навыки обращения с письменным текстом вообще, письменными формами бытования языка, а с другой – на обучение конкретно письменному переводу в деловой и научной сферах.

Но отношения между странами – как торгово-экономические, так и культурно-политические – претерпевают изменения. Они развиваются и становятся все более разнообразными. Граждане Турции, как и граждане других стран, неизбежно общаются с русскоговорящими далеко не только в письменной, но и в устной форме – во многих и многих типовых социально-бытовых и профессиональных ситуациях. Что при этом вызывает наибольшие сложности? Согласно опросу турецких учащихся, приезжающих на учебу в МГУ им. М.В. Ломоносова, это устное диалогическое общение, которое должно протекать в обеих названных сферах. Сразу после поступления в российский университет от нас ждут активного участия в практических занятиях по русскому языку, чуть позже – работы в семинарах, еще позже – общения с научным руководителем и посещения лекций.

Непривычным кажется темп речи русскоговорящих, интонационные типы с их различными реализациями и миграцией интонационного центра, синтагматическое членение, все особенности разноместного, нефиксированного русского ударения, индивидуальные особенности произношения.

Как для английского языка ныне выделено около 16 диалектов, так и для русского языка выделены определенные региональные особенности произношения. Со всем этим инофонам приходится знакомиться в очень быстром темпе. Когда человек действует, он осуществляет это не пошагово: в этом семе-

стре я только пишу, в следующем только слушаю, потом только говорю или читаю. Он оказывается задействован во всех видах речевой деятельности практически одновременно. И к этому он должен быть подготовлен. Обучать разным видам речевой деятельности можно дифференцированно, но в результате должна синтезироваться единая многогранная вторичная языковая личность. Вот почему возникает вопрос о принципах выстраивания курса РКИ (и в данном случае курса по языку специальности) за рубежом РФ.

4. Построение курса РКИ: линейное или концентрическое. Один из основателей дисциплины РКИ, проф. Г.И. Рожкова, утверждая и отстаивая концентрический метод обучения взрослых иностранному языку, писала о том, что на каждом новом витке «сознательное усвоение языка предполагает у учащихся умение обобщать и абстрагировать изучаемые явления» [Рожкова 2011: 63]. При этом подходе в сознании обучаемых возникает некая системная картина языка (другими словами, отраженная в языке картина мира), какой бы минимизированной, неполной она ни была. Затем область знаний расширяется, углубляется, а с ней растет и объем имеющихся в распоряжении инофона умений и навыков пользования иностранным языком. Но опознавание речевой ситуации, определение ее «жанровых» особенностей, адекватный выбор уместных стиливых речевых средств – эти умения нужно закладывать с начала курса РКИ.

5. Моделирование деятельности профессиональной языковой личности. Как уже было сказано, необходимым условием плодотворного формирования профессиональной языковой личности является вычленение и составление перечня типовых ситуаций профессионального общения. Государственные университеты Турции отличает широкая сфера деятельности выпускников отделений университетов, где изучается русский язык. Эти отделения могут носить разные названия. В Стамбульском университете – это отделение славянских языков и литературы, кафедра русского языка и литературы, институт социальных наук. В университете Гази – это отделение русского языка и литературы. Выпускники этих отделений в дальнейшем становятся преподавателями, переводчиками, журналистами, бизнесменами, дипломатами. У каждого своя специальность, и каждый нуждается в своих корпусах текстов по специальности. Практическая стилистика должна быть неотъемлемой частью курса РКИ на нескольких уровнях обучения.

6. Текстовое представление русского языкового и речевого материала. Если на начальном этапе обучения предъявление материала на уровне предложения/высказывания обосновано, то на следующих этапах оно сужает сферу деятельности вторичной языковой личности. Привычка концентрироваться только на своих идеях, только на своем выборе формы ее выражения затрудняет в дальнейшем общение с диалог-партнером, ограничивает возможности участия в дискуссии, научной полемике, переговорах, телешоу и других массовых коммуникативных актах. «...обоснованная методика обучения РКИ должна отражать такую организацию учебного процесса, при которой ...системные явления вводятся не в изолированном виде, а в связи с речью и через речь» [Рожкова 2011: 61].

Заключение. Хорошо подготовленная профессиональная языковая личность должна уметь ориентироваться при любом профессиональном положении дел. Обучение языку специальности должно быть нацелено и на продукцию, и на рецепцию, на все 4 вида речевой деятельности и основываться на четком и дозированном отборе языковых и речевых средств, моделей и стратегий.

Библиография

- Рожкова Г.И. Избранные труды. – М.: МАКС Пресс, 2011. – 499 с.
 Учебная программа Стамбульского государственного университета. Отделение русского языка и литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edebiyat.istanbul.edu.tr/slavdilleri/?p=8447>
 Учебная программа государственного университета Гази [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rus_dili.gazi.edu.tr/posts/view/title/lisans-17276?siteUri=rus_dili
 Fono Acıkogretim Kurumu. Fono Rusca Dilbilgisi. – Istanbul, 2006. – 466 p.
 Pamir Ayse. Rusca Dilbilgisi. – Istanbul, 2004. – 272 p.

**Роль курса «Казахстанская пушкиниана» в системе подготовки
русиста-исследователя в новом тысячелетии**

Ананьева Светлана Викторовна

Институт литературы и искусства им. М.О. Ауэзова
Министерства образования и науки Республики Казахстан
050010, г. Алматы, ул. Курмангазы, 29
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: svananyeva@gmail.com

Аннотация. Казахстанская пушкиниана давно и прочно заняла свое место в истории мировой пушкинианы, что обусловлено высоким уровнем научных исследований и яркими именами создателей художественных произведений о жизненном и творческом пути великого русского поэта. В статье раскрывается вклад казахстанских пушкинистов Н. Раевского, Г. Бельгера, С. Абдрахманова, О. Видовой, К. Гайворонского, К. Кешина, Н. Щербанова, Е. Гуслярова в мировую пушкиниану. Автор обобщает итоги преподавания курса «Казахстанская пушкиниана» магистрантам Казахского национального университета им. аль-Фараби, основная цель которого заключается в постижении своеобразия и особенностей современного развития пушкиноведения; в выработке умений оперировать основными теоретико-литературными понятиями, пониманием научного и художественного текста как многоуровневой системы. Молодые специалисты овладевают знаниями в области компаративных литературоведческих монографий, касающихся жанрового и стиливого своеобразия прозы и поэзии А.С. Пушкина; усваивают многогранность и многоуровневость современных трудов о его жизни и наследии; знакомятся с ведущими тенденциями интертекстуальных исследований в современной мировой пушкиниане.

Ключевые слова: традиция, автор, новелла, образ, художественный перевод, пушкиниана.

УДК 378(547):821.161.1+821.512.122

**Role of «Kazakhstan Pushkin Studies» course in training
a Russian researcher philologist of the new millennium**

Svetlana V. Ananyeva

Institute of Literature and Arts named after M.O. Auezov
Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan
050010 Almaty, Kurmangazy Str., 29
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: svananyeva@gmail.com

Abstract: The Kazakhstan Pushkin Studies have long held an important place in the history of the world literature due to the high level of research and the outstanding scholars writing about the life and work of the great Russian poet. The article dwells on the contribution to the global Pushkin Studies made by the Kazakh Pushkinists N. Rajewski, G. Belger, S. Abdrakhmanov, O. Vidova, K. Gaivoronsky, K. Keshin, N. Scherbanova, E. Guslyarova. The author summarizes the results of teaching the «Kazakhstan Pushkin Studies» course to the postgraduates at Al-Farabi Kazakh National University. The main purpose of the course is to teach the students to comprehend the main features of the development of modern Pushkin Studies and to contribute to their skills to operate the basic theoretical literary concepts, scientific and artistic understanding of text as a multi-level system. Young professionals acquire knowledge in the field of comparative literary works related to the genre and stylistic originality of Pushkin's prose and poetry. The students learn about the diversity and multi-level contemporary studies of his life and heritage, familiarise themselves with the leading trends in inter-textual research in modern Pushkin Studies at the global scale.

Key words: tradition, author, story, image, literary translation, Pushkin Studies.

UDC 378(547):821.161.1+821.512.122

Введение. Рубеж XX–XXI столетий вызвал к жизни новые гипотезы о творческом и жизненном пути А.С. Пушкина, основанные на находках и открытиях ученых-литературоведов России и стран дальнего зарубежья. Как известно, А.С. Пушкин посетил Казахстан. Поэт записал поразивший его фольклорный шедевр «Козы Корпеш – Баян Сулу», а Тверитин перевел его на русский язык.

200-летие и 210-летие со дня рождения А.С. Пушкина активизировали внимание к его творчеству. Решением ЮНЕСКО 1999 год был объявлен Международным годом А.С. Пушкина. Новым импульсом усиления интереса к творчеству поэта явилось провозглашение 2006 года – годом Абая в России и годом Пушкина в Казахстане. Казахстанская пушкиниана за последние десятилетия пополнилась новыми трудами: монографиями, учебными пособиями и статьями научно-исследовательского характера по пробле-

мам художественного перевода и творчеству А.С. Пушкина; книгами, очерками, эссе современных писателей, в центре внимания которых поэт и его эпоха. Широко известна в Казахстане поэтическая пушкиниана.

Материалы и методы. Материал исследования – труды казахстанских ученых-литературоведов о Пушкине. Методами исследования являются объективно-аналитический, историко-литературный и сравнительно-типологический.

Обсуждение. Пушкин, «громадное явление русской истории, литературы и мысли, произвел на свет огромную литературу о себе, и он неотделим от этой литературы, от пушкинианы. Разумеется, речь идет о литературе особой, избранной, – пишет составитель сборника «Центральный Пушкинский Комитет в Париже (1935–1937)» М. Филин, – о высоких взлетах мысли, интеллектуальных откровениях, в лучших своих образцах даже конгениальных творчеству нашего поэта» [Филин 2000: 32]. К такой литературе относятся книги Н.А. Раевского «Когда заговорят портреты» и «Портреты заговорили», соединяющие точность анализа и осторожность выводов, наблюдательность и психологичность.

Серьезное увлечение Пушкиным началось для Н.А. Раевского в 1928 году, когда в его руки попал двухтомник пушкинских писем. И доктор естественных наук Карлова университета в Праге буквально «заболел» Пушкиным. Писатель прошел две войны – Первую мировую и Гражданскую. В конце Великой Отечественной был арестован, провел три месяца в тюрьме. В 1945 году – вновь арест и пять лет тюремного заключения. Затем высылка в Сибирь вплоть до реабилитации. Написанные в тридцатые годы XX века и опубликованные в конце столетия произведения Н. Раевского «Добровольцы» и «1918» принадлежат перу молодого поручика, интеллигента, экстерном прошедшего курс обучения в военном училище, и раскрывают трагедию человека, пережившего революцию, Гражданскую войну: «Все кончено, все надежды разбиты, и мы, молодые, здоровые люди, чувствовали себя живыми покойниками. Ничего не хотелось делать... Стыдно было чувствовать себя русскими» [Раевский 2002: 124].

Тревожное ощущение катастрофы пронизывает страницы «Дневника галлиполийца» Н. Раевского, в основу которого положена часть дневника автора со дня оставления Крыма войсками русской армии (1921 г.). По стилю книги Н. Раевского «Когда заговорят портреты» и «Портреты заговорили», увидевшие свет в Алма-Ате, где писатель прожил последние годы, ближе к научным исследованиям. Отдельные очерки содержат «литературные портреты» Пушкина, Д. Фикельмон, Н. Гончаровой. Поиски замка Бродяны в Словакии Н. Раевским начались из-за его хозяйки – герцогини Лейхтенбергской, дочери Александры Николаевны Гончаровой, о местожительстве которой автор книги узнал случайно от внучки одного из братьев Н. Гончаровой. Поиски отнимают немало времени. Автор восхищается Национальной библиотекой в Праге, в которой собрана самая богатая в Западной Европе пушкиниана – русская и иностранная. В одном из ее фондов хранится четверть миллиона русских книг, в том числе все, что осталось от знаменитой библиотеки Смирдина, которой пользовался еще Пушкин.

В книге-исследовании Н. Раевского «Портреты заговорили» не только передается работа мысли ученого-исследователя, захватывающие перипетии поиска, радость долгожданных открытий или боль разочарований. Современность врывается в неторопливое течение научных поисков. Н. Раевский был не просто писателем-эрудитом, он многое открыл сам, работал в архивах, в библиотеках, в частных коллекциях и т.д. Многие документы впервые ввел в научный оборот, потому что искренне верил: «чем лучше мы знаем жизнь Пушкина, тем глубже и точнее понимаем смысл его творений» [Раевский 1977: 7]. Ценность книги Н. Раевского «Портреты заговорили», обогатившей мировую пушкиниану, в том, что большое количество иноязычных документов, в том числе выдержки из писем Александра I к юной графине, внучке Кутузова Д.Ф. Фикельмон и ее матери Е.М. Хитрово, переведены с французского автором и опубликованы им впервые.

В курсе «Казахстанская пушкиниана» изучению книг Н. Раевского отводится особое место, так как их восприятие многоуровнево и зависит как от культурного контекста, вложенного автором, так и от уровня читающего. Благодаря истинно подвижнической деятельности писателя новые материалы, введенные в научный оборот, становятся достоянием широкой научной и читательской аудиторий.

Лейтмотивом повествования Дм. Снегина, поэта-фронтовика, артиллериста, остается негасимо горящая Свеча пушкинского Слова. «Огненная река Великой Отечественной выплеснет меня в апреле 1944 года у Пушкинских Гор», – словно слышится неторопливый голос рассказчика» [Снегин 1999: 5]. Михайловское, Тригорское и Святогорский монастырь – эти святые места освобождал артиллерист Дм. Снегин, он готовил, будучи начальником штаба артиллерии дивизии, бросок десантной группы на удерживаемый врагом Пушкинский заповедник: «Мы обязаны спасти и сохранить сельцо Михайловское с родовой усадьбой, домик няни поэта, каждую беседку, тропинку, мостик, дерево. Намерения на грани мечты» [Там же: 26].

«Я был там, – продолжает вспоминать автор. – Одна из огненных страниц моей жизни. К тому же парадоксальные сближения в чем-то сродни событиям, в которых принимал участие лично» [Там же: 6]. Повествование лирично, неторопливо, ассоциативно. Жанр новеллы «Станных сближений, или Вокруг Михайловского» позволяет повествователю быть предельно откровенным и искренним. Дм. Снегин, словно страницу за страницей, перелистывает собственную жизнь (счастливое и невозвратное детство, военные годы), свободно перемещаясь во времени и пространстве. В ткань повествования включены и стихотворения автора, который начинал свой путь в литературу как поэт. Писатель лишь приближается к

странным сближениям, влекущим его в Михайловское, признавая, что он не литературовед, не пушкинист. Врожденная страсть автора к сравнению – текстов, рисунков, фотографий, документов увлекает и читателя. «Лепесток моих сближений, – признается автор-рассказчик, – мятежно трепыхается на упругой веточке неискаженной памяти. Его не сорвал, не утопил в таинственных водах Леты шквалистый ветер, забывший способность исцелять, еще не утративший способность отсчитывать веки вселенского бытия» [Там же: 50].

Пушкин у Дм. Снегина разный: глубоко переживающий и замышляющий побег за границу, находящий спасение в творчестве (писал... писал... писал), с отрадой принимающий отклики друзей на произведения. Он любил жизнь во всех ее проявлениях. Сад пушкинской поэзии продолжает шуметь «чудотворно под вселенским ветром».

Основная цель преподавания дисциплины «Казахстанская пушкиниана» – постижение своеобразия и особенностей современного развития в отечественной литературоведческой школе ее ведущего направления – пушкиноведения достигается в синтезе изучения трудов З. Ахметова, З. Кабдолова, Ш. Сатпаевой, Г. Бельгера, С. Абдрахманова и т.д., переводов И. Жансугурова, К. Салыкова и др., книг Н. Щербанова, К. Гайворонского, К. Кешина, Г. Доронина, О. Видовой, О. Иост и т.д. И безусловно, с привлечением новейших исследований российских (В. Непомнящий, Е. Чельшев, И. Симачева и др.) и зарубежных ученых (А. Терц, С. Витале, И. Модебадзе, Т. Мегрелишвили и др.).

Поликультурное образовательное пространство республики Казахстан детерминирует компаративный подход подачи материала. Ведя речь о Пушкине в Казахстане, нельзя не говорить о создании поэм по мотивам его произведений Абаем Кунанбаевым и Шакаримом и о художественных переводах поэм, романов, повестей и стихотворений А.С. Пушкина на казахский язык. Вслед за академиком М.О. Ауэзовым по-новому прочитывает перевод Абаем Кунанбаевым романа в стихах «Евгений Онегин» и анализирует текст нового произведения Ш.Р. Елеукинов в основательном труде «Пушкин и эпистолярный роман Абая» [Елеукинов 2008]. Внимательно перечитываем с магистрантами уральские страницы в творчестве А.С. Пушкина (по книгам Н. Щербанова, С. Абдрахманова, Жасай Акбая, Г. Доронина, М. Кузина).

Проходит время – и появляются новые предположения. Так, история дуэли в трудах казахстанских исследователей Н. Раевского и Е. Гусларова дополняется гипотезами зарубежных литературоведов А. Терца, С. Витале, В. Яхно и др. Новое прочтение «Маленьких трагедий» А.С. Пушкина предлагают румынские коллеги Л. Которча, Е. Логиновская, российские – М. Кушникова и др., казахстанские ученые и писатели – О. Иост, К. Кешин. Поэтическая пушкиниана изучается отечественными магистрантами на примере поэзии П. Васильева, Е. Курдакова, В. Гундарева, В. Михайлова, Л. Шашковой, Н. Черновой, Р. Артемьевой в сопоставлении с российской (Е. Зейферт) и белорусской (Ю. Сапожков) литературами.

Многоплановая и разножанровая казахстанская пушкиниана в контексте российской и мировой дарит новые открытия, дает возможность читателю приблизиться к пушкинской эпохе, попытаться разгадать загадку гения и тайну дуэли. Творчество Пушкина, интерес к которому исследователей разных стран мира неиссякаем, служит делу сближения Казахстана и России, укреплению евразийской составляющей нашего гуманитарного сотрудничества.

Заключение. Роль курса «Казахстанская пушкиниана» в системе подготовки молодого русиста-исследователя заключается в формировании способности ориентироваться в литературном процессе, в овладении современной методикой анализа художественного текста, дневниковых записей, очерков и заметок, воспоминаний о личности и судьбе великого поэта. Курс нацелен на знание основных этапов развития мировой пушкинианы, ее истории и современного состояния.

Специалисты-литературоведы нового поколения учатся отделять *традицию* и новейшие направления анализа пушкинского текста, воспоминаний и мемуарной литературы о нем; формулировать отличительные черты мировых школ пушкиноведения и раскрывать своеобразие каждой из них и их ярких представителей. Важно формирующееся умение выявления прямых и обратных связей *автор – произведение – читатель*, способов рецептивного конструирования художественных образов в автобиографическом и мемуарном жанре. Ориентиром для развития национальных литератур и в XXI веке остаются наши классики, чье творческое наследие заново переосмысливается молодыми учеными новой формации.

Библиография

- Елеукинов Ш.Р. Пушкин и эпистолярный роман Абая // Литературно-художественный диалог. – Алматы: Институт литературы и искусства им. М.О. Ауэзова, 2008. – С. 15–39.
- Раевский Н. 1918 // Простор. – 2002. – Май-июнь. – С. 122–137.
- Раевский Н. Портреты заговорили. – Алма-Ата: Жазушы, 1977. – 310 с.
- Снегин Дм. Странные сближения, или Вокруг Михайловского. – Алматы: ИД «Жибек жолы», 1999. – 88 с.
- Филин М.Д. Пушкин как русская идеология в изгнании // Центральный Пушкинский Комитет в Париже (1935–1937). – М.: Эллис Лак, 2000.

**«Цветная» фразеология на уроках русского языка как иностранного
в лингвориторическом аспекте**

¹Асташова Алена Андреевна
²Давлетшина Кристина Юрьевна

¹Тюменское высшее военно-инженерное командное училище
им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, Россия
625001, г. Тюмень, ул. Льва Толстого, 1
преподаватель кафедры иностранных и русского языков
E-mail: astashova_89@mail.ru

²Тюменское высшее военно-инженерное командное училище
им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, Россия
625001, г. Тюмень, ул. Льва Толстого, 1
преподаватель кафедры иностранных и русского языков
E-mail: milana_kris_1991@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается «цветная» фразеология на уроках русского как иностранного (РКИ) в военном институте, подчеркивается необходимость изучения фразеологических единиц для формирования лингвориторических и коммуникативных умений иностранных военнослужащих. Представлена попытка поиска аналогов пословиц и поговорок в арабском и русском языках.

Ключевые слова: фразеология, РКИ, лингвориторика.

УДК 372.881.161.1(0.054.6): 81-13

«Color» phraseology at the lessons of Russian as a foreign language: Linguistic rhetorical aspect

¹Alena A. Astashova
²Kristina Y. Davletshina

¹Tyumen Higher Military Engineering Command School
named after Marshal of Engineer Troops A. I. Proshlyakov, Russia
625001, Tyumen, L. Tolstoy Str., 1
Teacher of Chair of Foreign and Russian Languages
E-mail: astashova_89@mail.ru

² Tyumen Higher Military Engineering Command School
named after Marshal of Engineer Troops A. I. Proshlyakov, Russia
625001 Tyumen, L. Tolstoy Str., 1
Teacher of Chair of Foreign and Russian Languages
E-mail: milana_kris_1991@mail.ru

Abstract. The article discusses the "color" phraseology taught at the lessons of Russian as a foreign language at the military Institute, stresses the necessity of studying phraseological units for the formation of linguistic rhetorical and communicative skills of foreign servicemen as well as attempts at looking for equivalents to proverbs and sayings in Russian and Arabic languages.

Keywords: phraseology, Russian as a foreign language, linguorhetoric.

UDC 372.881.161.1(0.054.6): 81-13

Введение. Изучение фразеологии на уроках РКИ является важным этапом процесса усвоения русского языка. Употребление в речи фразеологических единиц исключает необходимость использования дополнительных слов, облегчает понимание слушателем речи говорящего, позволяет сделать диалог более образным и выразительным, способствует пониманию национальных особенностей, ментальности и культуры страны изучаемого языка. С точки зрения лингвориторического аспекта в обучении русскому языку как иностранному (далее РКИ), знакомство с фразеологическими единицами изучаемого языка способствует формированию целостной языковой личности и, прежде всего, умению выражать и отстаивать свои позиции в словесном проявлении. Однако понять в полной мере смысл некоторых фразеологических единиц иностранцам не всегда удается, так как различия в бытовой, социальной, культурной жизни народов отражаются, в первую очередь, в языке. Поэтому изучение фразеологии стоит проводить в параллели, сравнивая идиомы родного и изучаемого языка.

Говоря о фразеологических единицах русского языка, мы вспоминаем об огромном количестве «цветных» идиом, которыми богат русский язык. Цвет – один из свойств объектов нашего мира, он воспринимается как зрительное ощущение. Воздействие цвета на человека, его значение в жизни общества,

его символика лучше всего отражается в фольклоре. Об этом говорят мифы, народные предания, сказки, фразеологизмы, пословицы, поговорки.

Материалы и методы. Материалом послужили данные фразеологических словарей русского и арабского языков. Сопоставительный анализ арабской и русской «цветной» фразеологии является богатым источником сведений о культуре и менталитете народа. Фразеологизмы образно и точно передают мысль. Цветобозначения наиболее ярко проявляются во фразеологической картине мира.

Обсуждение. Если говорить об арабах, нельзя не учитывать, что арабское общество очень многолико. Конечно, представители многих арабских стран в процессе истории тесно взаимодействовали друг с другом, их культуры пересекались. Мы часто воспринимаем арабский мир как что-то однородное, единое, с одинаковым восприятием действительности.

Однако у каждого арабского народа есть своя специфика, и, наряду с общими представлениями, у каждого из них есть свои собственные предпочтения, в том числе и в отношении цветовой палитры. Вопросы цвета арабы придают особое значение. В последнее время во многих странах публикуются научные исследования, посвященные этой теме. Как же в целом воспринимают арабы цвета, какие качества или явления они символизируют, каковы сходства и различия?

В нашей статье мы рассмотрим фразеологизмы, пословицы и поговорки с различными цветами, попытаемся объяснить символику каждого цвета, предложим несколько способов изучения фразеологических единиц на занятиях по РКИ, а также постараемся обосновать целесообразность обучения «цветной» фразеологии в рамках формирования лингвориторических навыков. Нами были найдены фразеологизмы, которые имеют одно значение в разных странах арабского мира. Например, в арабском языке есть выражения «красная граница», «красная смерть», «красные глаза». Красный цвет символизирует войну, кровь, зло. Красная граница – красный обозначает черту, которую нельзя перейти в разговоре. Красные глаза – это глаза, полные злости. Красная смерть – красный обозначает войну и кровь, трудности жизни.

Обращение к трем данным фразеологизмам в арабской аудитории позволит построить занятие таким образом, что преподаватель меняется местами со студентом. Стоит сказать слушателям, что данных выражений нет в русском языке, и обучающиеся должны объяснить их значение преподавателю, приводя примеры или составив диалоги. Интерес, проявляемый преподавателем к их языку и культуре, мотивирует студентов составлять свои объяснительные речи таким образом, чтобы слушающий понял не только значение, но и ситуации употребления данного фразеологизма. Поиск аналогов в арабском и русском языках является, на наш взгляд, одним из самых действенных способов обучения фразеологии, так как позволяет не только активизировать лексические навыки, перевода идиомы с родного языка на русский язык, но и дает возможность познакомиться синонимичными с фразеологизмами в русском языке.

Фразеологизм в арабском языке	Значение	Аналог в русском языке
Белая смерть	Умереть от голода	Голодная смерть
Белая рука	Милостивый человек, который помогает остальным.	Добрейшей души человек
Белое сердце	Доброе сердце, в котором нет зависти.	Доброму человеку и чужая болезнь к сердцу.
Белое золото	Так называют хлопок, потому что раньше он был очень дорогим, и купцы меняли его только на золото.	Белое золото
Белая монетка пригодится в черный день.	О необходимости экономной траты денег	Копейка рубль бережет.
Лицо побелело.	Быть счастливым	Просиять от счастья
Не все то жир, что бело.	Внешний вид бывает обманчив, красивый с виду человек может оказаться плохим.	Не все то золото, что блестит.
Белая земля	Земля, на которой ничего не растет.	В землю не положишь и с земли не возьмешь.
У него нет ни белого, ни черного.	Отсутствие жилья	Ни кола ни двора
Белый день	Счастливый день	Счастливые часочки не наблюдают.
Не бойся черной тучи и спутников болтливых, а бойся белой тучи и слишком молчаливых.	Тихий человек способен на поступки, которых от него нельзя было ожидать.	В тихом омуте черти водятся.
Белая новость	Хорошее известие о чем-то	Благая весть

В культуре ислама белому цвету отведено почетное место. Он употребляется в Коране не менее 10 раз. Белый цвет символизирует доброту, милость, а также нищету. А противопоставлен ему черный цвет,

который символизирует печаль, темные силы и злобу. Следует рассказать иностранцам, что в русском языке белый и черный цвет имеет чаще всего аналогичную коннотацию. В качестве исключения можно привести в пример фразеологизм «белая ворона» (человек, который отличается от остальных в обществе своим поведением или внешним видом). Также иностранные студенты могут подобрать похожее выражение из их языка.

В арабском языке голубой цвет употребляется в ряде фразеологических оборотов и подчеркивает исключительный характер явления. Как считает В.С. Морозова, начало этому было положено в давние времена. В арабском языке есть выражение «голубой враг» (заклятый враг). Объясняют данное явление следующим образом: у большинства византийцев, с которыми арабы сильно враждовали, были голубые глаза, это и послужило причиной называть лютых врагов «голубыми». Также есть выражения «голубой страх» (смертельный страх), «голубой пот» (холодный пот). Интересен тот факт, что такое заболевание, как глаукома, также имеет в народе свое название – «голубая вода».

Заключение. Анализ фразеологических единиц в арабском и русском языке позволяет сделать вывод о том, что значения многих цветов совпадают, что говорит об универсальности восприятия цвета данными народами. Можно привести следующие примеры: и в русском, и в арабском языке есть выражение «дал ему зеленый свет» в значении подарил надежду, дал возможность действовать. Арабы говорят: «Зелень похожа на семена, Хасан – на отца», а русские: «Яблоко от яблони недалеко падает».

Таким образом, мы рассмотрели арабские фразеологизмы, в которых присутствует цвет, объяснили их значение по-русски, а также привели несколько способов работы с данным материалом на занятии по РКИ. Конечно, оба эти языка богаты пословицами и поговорками с представленными цветами, как и со многими другими. «Цветные» фразеологизмы отражают национальные и культурные особенности жизни наших народов. Изучение фразеологии помогает преподавателю формировать у иностранных студентов лингвориторическую компетенцию, расширяя словарный запас и активизируя речемыслительную деятельность.

Библиография

Анашенкова С.Г. Знание фразеологии как один из необходимых аспектов при изучении английского языка в глобализующемся мире / Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: сборник материалов V Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции (20 апреля 2011 г.) / под общ. ред. Е.В. Тихоновой. – М.: РГСУ, 2011. – С. 218–219.

Введенская Л.А., Баранов М.Т. Методические указания к факультативному курсу «Лексика и фразеология русского языка». – М.: Просвещение, 1983.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М., 1990.

Демина Т.С. Фразеология пословиц и поговорок. – М.: ГИС, 2001.

Евсенкова А.А., Власова Т.И. Наглядность как дидактический принцип изучения русской фразеологии иностранными обучающимися / Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13 – 20 сентября 2015 года) / ред. кол.: Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – В 15 т. – Т. 10. – СПб.: МАПРЯЛ, 2015. – С. 349–352.

Мехтиханлы С.Г., Захраи С.Х. О роли и методе обучения русским пословицам и поговоркам в иранской аудитории // Молодой ученый. – 2012. – № 7. – С. 173–177.

Морозова В.С. Символика цветообозначения при описании концептов эмоций в современном арабском литературном языке // Фразеология в контексте культуры. – М., 1999.

Ширнэн Цолмон, Бадрох Анар. Фразеологизмы как носители культурного фона / Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13 – 20 сентября 2015 года) / ред. кол.: Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – В 15 т. – Т. 6. – СПб.: МАПРЯЛ, 2015. – С. 628–631.

Социокультурный процесс символизации успеха: от языкового концепта к культурному коду

Бакуменко Геннадий Владимирович

Армавирский государственный педагогический университет, Россия
352900, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, 159
аспирант
E-mail: genn-1@mail.ru

Аннотация. Впервые излагается авторская структурно-функциональная модель коммуникации с опорой на понимание информации как момента изменения состояния субъекта коммуникативного взаимодействия. Мы приходим к выводу, что тернарная структура коммуникативного акта является обязательным его условием и раскрывает динамику социокультурного процесса символизации успеха в диалогической коммуникации.

Ключевые слова: бинарный, тернарный, языковой концепт, культурный концепт, культурный код, коммуникативная модель.

УДК 81:130.2

Sociocultural process of symbolizing success: From linguistic concept to cultural code

Gennady V. Bakumenko

Armavir State Pedagogical University, Russia
352900 Armavir, Rosa Luxemburg Str., 159
Postgraduate student
E-mail: genn-1@mail.ru

Abstract. It is for the first time that the author reveals the structural-functional model of communication drawing on the understanding of information as a condition for a change of the subject of communicative interaction. The paper concludes that the ternary structure of the communicative act is its obligatory condition and reveals the dynamics of the sociocultural process of symbolizing success in dialogical communication.

Keywords: binary, ternary, linguistic concept, cultural concept, cultural code, communicative model.

UDC 81:130.2

Введение. Выделяя символизацию успеха как социокультурный процесс, мы актуализируем один из аспектов проблемы аккультурации в сложном полисемантическом пространстве современной культуры. Понимание совокупности культурных объектов как специфического *языка культуры* [Шейкин 1998: 422–423] раскрывает ЛР аспект аккультурации как диалога культур в повседневном *дискурсе* [Арутюнова 1990: 136–137], фиксируемом в культурном наследии как в тексте культуры. Социокультурный процесс символизации успеха, наш авторский концепт, призван отразить динамичную природу обретения повседневных смыслов символов успеха, – *топику* успеха, как систему «структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла» [Ворожбитова, Садикова 2016: 31].

Материалы и методы. Мы исходим из гипотетического положения о возможности рассмотрения научно-философского и повседневного дискурса успеха как культурного текста, выраженного языком культуры. В этом случае категория «успех» – стержневой элемент абстрактного сегмента бытия, имеющего текстовую выраженность языковыми компонентами культуры. Уникальность феномена успеха в том, что он переживаем и сопереживаем, несмотря на свою символическую природу: объективно он представлен лишь в текстовых описаниях (символически), хотя соотносится с повседневной и исторической событийностью в аспекте ее положительной оценки. Успех – символический мотиватор деятельности, но деятельность объективно изменяет окружающую среду, а успех – нет, оставаясь лишь символом оценки деятельности. Успех – категория коммуникации, вне социальной коммуникации существующая лишь в интериоризованной форме *автокоммуникации* [Соколов 2002: 29–30]. Успех – всегда символ, представленный как знак иного языка, требующий наименования [Лотман 1992: 205–212]. Успех – константа коммуникации в том смысле, что неуспешная коммуникация – это та, которая не состоялась. Поэтому категория успеха позволяет нам в рамках ЛР парадигмы описать универсальную модель коммуникации, раскрывающую комплексное воздействие социокультурного процесса символизации успеха на ценностные и смысловые элементы культурного текста от языковых концептов до культурных кодов.

Обсуждение. Схематизируя модель коммуникации, Ю.М. Лотман использует традиционную линейную схему движения информации для условного определения места языка в коммуникации [Лотман 1992: 12]. А.В. Соколов уточняет, что подобная схема является лишь частным случаем социальной коммуникации, а именно *техницистской* «телеграфно-телефонной моделью связи» [Соколов 2002: 32]. Популярность данной схемы в ее простоте описания элементов коммуникации, где важнейшими являются субъекты коммуникации «А» и «В» и сообщение, понимаемое как объект взаимодействия (условно обо-

значим его «О»). Ю.М. Лотман обращает внимание на тот факт, что в условиях одного языка данная схема описывает команду, где «О» не сообщение, а передаваемый от «А» к «В» код, требующий некоторой, не обязательно коммуникативной, реакции «В». Кроме того, данная схема предполагает идентичность «А» и «В» ($A = B$), гарантирующей безусловную истинность «О», что исключает возможность коммуникации, основанной как раз на условии различия «А» и «В» ($A \neq B$) [Лотман 1992: 12–15], где «А» и «В» приобретают знаковую определенность значений.

Условие « $A \neq B$ » в нашей концепции – это условие успеха коммуникации. Одновременно «А» в отношении к «В» может рассматриваться как символ успеха, некоторый текст-А, требующий описания и языка описания; «В» в отношении к «А» – некоторый текст-В и также символ успеха для «А». Успех коммуникации в рассматриваемой схеме – безусловная данность, абсолютная константа коммуникации: его отсутствие означает небытие коммуникативного акта или несущественное действие, не приведшее к результату, позволяющему его рассматривать в качестве коммуникативного взаимодействия «А» и «В».

Рассмотрим логические основания определения неравенства « $A \neq B$ » в условиях их взаимодействия, то есть при каких условиях текст-А и текст-В могут закрепить положение « $A \neq B$ ».

Текст-А может рассматриваться только как отношение « $A \rightarrow B$ », где « $A \neq B$ ». При этом логично предположить некоторое приобретение «В» от «А», которое можно выразить как « $B + A$ », т.е. текст-А есть « $B + A$ » при условии « $A \neq B$ ». Отношение « $A \rightarrow B$ » предполагает изменение «В» на некоторую категорию «А».

Очевидно, что для измерения изменения «В» на «А» необходимо сравнение аналогичного действия. Ближайшая аналогия есть отношение « $B \rightarrow A$ », порождающая текст-В как « $A + B$ ». Это побуждает нас представить коммуникацию не как отношение « $A \rightarrow B$ » (монолог), а как « $A \leftrightarrow B$ » (диалог).

Итог взаимодействия « $A \leftrightarrow B$ »: « $A + B$ » для множества «А» и « $B + A$ » для множества «В». Для продолжения коммуникации необходимо условие: если « $A \neq B$ », то « $(A + B) \neq (B + A)$ », что, собственно, противоречит одному из арифметических законов, т.е. мы должны принять, что из отношения « $A \leftrightarrow B$ » не следует условие « $A \neq B$ » (успех коммуникации), или: в бинарном соотношении « $A \leftrightarrow B$ » ни «А», ни «В» не могут рассматриваться как пространства языковых концептов.

Следуя арифметической логике решения уравнений, что, по нашему мнению, соответствует аристотелевской диалектике, произвольно введем в отношение « $A \leftrightarrow B$ » субъект «С», расширив схему коммуникации, которая приобретает вид « $C \leftrightarrow A \leftrightarrow B \leftrightarrow C$ ». Обратим внимание на условие одновременности взаимодействий « $A \leftrightarrow B$ », « $A \leftrightarrow C$ » и « $B \leftrightarrow C$ », некоторого тернарного единства взаимодействия.

Мы можем предполагать три результата взаимодействия:

1. « $(A + B) = (B + A) \neq (C + A) \neq (C + B)$ »
2. « $(C + B) = (B + C) \neq (A + B) \neq (A + C)$ »
3. « $(C + A) = (A + C) \neq (A + B) \neq (C + B)$ »

Равенство в нашем случае не несет информации, поскольку информация первично – момент изменения, некоторая разница состояний субъекта взаимодействия. Присмотримся к неравенствам (к успеху коммуникации):

1. « $(C + A) - C \neq (C + B) - C$ » ведет к « $A \neq B$ »
2. « $(A + B) - A \neq (A + C) - A$ » ведет к « $B \neq C$ »
3. « $(A + B) - B \neq (C + B) - B$ » ведет к « $A \neq C$ »

В результате мы можем арифметически вывести некоторую определенность « $A \neq B \neq C$ ». Получается, что тернарность коммуникативного взаимодействия (взаимодействие трех сторон, трех субъектов) является обязательным условием идентификации субъектов коммуникации – качеством сознания, отражающимся в речи.

Мы рассмотрели логические основания определения неравенства « $A \neq B$ » субъектов коммуникации и выяснили два обязательных условия: 1) в рамках коммуникативного взаимодействия обязательно наличие обратной связи субъектов как « $A \leftrightarrow B$ » или « $A \leftrightarrow B \leftrightarrow C$ », что утверждает диалог как обязательное условие коммуникации; 2) логическим основанием бинарного соотношения « $A \neq B$ » (концептов, текстов, семиотических систем, культур) является тернарное единство трех субъектов коммуникации типа « $A \neq B \neq C$ ».

Если бинарное соотношение « $A \neq B$ » явно выражено дихотомией аппозиционных языковых концептов по типу «верх – низ», «добро – зло» и пр., отмеченной еще в начале XX века Р.О. Якобсоном [Якобсон 2016: 221–500], то тернарность определяется отношением языка к реальности, что можно описать, как отношение: «Я есть», поэтому «для меня есть верх и низ» и пр. Существенным представляется, что «Я» определяется через тернарное отношение «Я ↔ Мы ↔ Другой». «Я» есть только потому, что для «Меня» есть верх и низ так же, как верх и низ есть у «Нас» (от «Мы»), но не так же, как у «Другого». Обратим внимание, что отношение « $A \neq B$ » задается методом исключения третьего субъекта коммуникации («С» – «Другого», не «Я» и не «Мы»), т.е. истинность основывается на предположении и отрицании неистинности. Истинность – условная договоренность «Я» и «Мы», исключаящая неистинность, но признающая неистинность «Другого».

Ю.М. Лотман уточняет техницистскую линейную схему коммуникации кругами Эйлера, где «А» и «В» – языковые пространства (концептуальные множества) говорящего и слушающего [Лотман 1992: 14], а область их пересечения – область идентичных понятий. Обязательное условие идентификации «А»

и «В» – смена их ролей в акте коммуникации, наличие обратной связи. Эта смена может фиксироваться третьей стороной «С», что и создает условия, при которых возможна идентификация категориальных областей, не входящих в пересечения. Для наглядности достаточно добавить к схеме Лотмана третью множество в виде окружности «С». И у нас получатся три области двойного пересечения множеств («А + В», «В + С», «С + А») и область тройного пересечения. Область «А + В» нуждается в идентификации типа «А ≠ В», «В + С» – в «В ≠ С», «С + А» – в «С ≠ А». Область тройного пересечения – область символических значений, которые обретают знаковую функцию путем исключения неистинности трактовки символа, по существу, это и есть пространство культуры в его символической выраженности, культурная память, область культурного материального и духовного наследия, в которой культурные концепты обретают значение культурного кода, некоторой безусловной команды, определяющей направление достижения успеха. Знак и символ обретают соотнесенность в изложенной модели коммуникации, где символ получает значение успеха коммуникации. Это случается в ситуации определения направления вектора коммуникативного взаимодействия, например: «А → В» при условии «А ≠ В», означает исключение множества «С» так же, как в других парах.

Подчеркнем прагматическую сторону описанной модели, которую мы указывали прежде, анализируя социокультурный процесс символизации успеха как предмет исследования: «В любом коммуникационном акте присутствуют интенция коммуниканта [Соколов 2002: 26], направленная к осуществлению сложившегося некоторого образа-символа (*идеи* по А. Молю [Моль 2008: 272]) успеха, и интенция реципиента [Соколов 2002: 26], направленная на поиск продуктивной идеи успеха» [Бакуменко 2015: 51]. Если принять это суждение в качестве закономерности коммуникативного взаимодействия, то изложенная модель раскрывает широкие возможности анализа культурно-исторической событийности как складывающегося по своим законам текста.

Заключение. На наш взгляд, изложенная модель коммуникации расширяет структурные представления о закономерностях образования текста и динамики трансформаций его ценностного и смыслового комплекса. Язык культуры в данной модели приобретает предметность благодаря определению структурного места языкового концепта, культурного концепта и культурного кода. Тернарность коммуникативного акта раскрывает динамичную структуру социокультурного процесса символизации успеха, которая может рассматриваться как специфика сознания и условие формирования сильной языковой личности диалогического типа.

Библиография

- Арутюнова Н.Д. Дискурс // Энциклопедический лингвистический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
- Бакуменко Г.В. Социокультурный процесс символизации успеха как предмет исследования // Человек и культура. – 2015. – № 3. – С. 41–55 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://enotabene.ru/ca/article_15338.html
- Ворожбитова А.А., Садикова В.А. Диалог о топике: лингвориторическая и топологическая парадигмы // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2016. – № 21. – С. 30–36.
- Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – М.: Гнозис; Прогресс, 1992. – 272 с.
- Моль А. Социодинамика культуры: пер. с фр. / предисл. Б.В. Бирюков. – 3-е изд. – М.: ЛКИ, 2008. – 416 с.
- Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации. – СПб.: Михайлов В.А., 2002. – 461 с.
- Шейкин А.Г. Язык культуры // Культурология. XX век. Энциклопедия / ред. С.Я. Левит, Ж.М. Арутюнова, В.Н. Басилов и др. – Т. 2. – СПб.: Университетская книга; Алетейя, 1998. – С. 422–423.
- Якобсон Р.О. Сдвиги // Формальный метод: Антология русского модернизма / сост. С.А. Ушакин. – М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2016. – Т. 3. – С. 221–500.

**Лингвориторический аспект методической подготовки бакалавра-филолога
к профессиональной деятельности учителя русского языка**

Белова Наталья Анатольевна

Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, Россия
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: belkasun@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена описанию методического опыта в области лингвориторической подготовки бакалавров в Мордовском государственном педагогическом институте им. М.Е. Евсевьева. Автор предлагает теоретический и практический материал для обучения будущих учителей-словесников профессиональной речи в учебно-речевых ситуациях разных этапов урока в рамках дисциплины «Методика обучения русскому языку». В статье приводятся учебные задания риторического характера, позволяющие развивать учебно-научную речь студентов для решения профессиональных методических задач в ситуациях, имитирующих процесс обучения русскому языку в школе.

Ключевые слова: лингвориторическая подготовка бакалавра, учебно-речевая ситуация урока, учебно-научная речь учителя.

УДК 81-11:808.5+378(470.345)+ 372.881.161.1

**Linguistic rhetorical aspect of bachelors' methodical preparation
for professional activity of the teacher of Russian**

Natalia A. Belova

Mordovian State Teachers' Training Institute named after M. Evsev'ev, Russia
430007 Saransk, Studencheskaya Str., 11A
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
E-mail: belkasun@mail.ru

Abstract. The article dwells on the methodological experience in the field of linguistic rhetorical training of bachelors in Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evsev'ev. The author offers theoretical and practical material for professional training the future teachers of philology in educational speech situations at different stages of teaching the discipline "Methods of Teaching Russian Language". The paper includes teaching tasks of rhetorical nature enabling the development of the students' academic speech for the sake of professional methodological tasks' solution in the situations that simulate the process of teaching Russian at school.

Key words: bachelor's' linguistic rhetorical training, lesson situation of teaching speech, teacher's academic scientific speech.

UDC 81-11:808.5+378(470.345)+ 372.881.161.1

Введение. Профессиональная речь учителя-словесника, являясь одним из основных дидактических средств, должна обладать комплексом характеристик, обеспечивающих эффективность процесса передачи знаний учащимся, сопровождения всех этапов процесса обучения и воспитания. Роль организатора образовательной деятельности школьников требует от учителя владения не только собственно методическими приемами обучения, но и риторическими способами воздействия на слушателей, которые позволяют переводить внутреннюю речь учителя-методиста (речь «для себя», в которой понимание научных понятий лингвистики и методики обучения языку оформлено в собственно научном подстиле научного стиля речи) во внешнюю (речь «для ученика», в которой осуществляется «переключение» на учебно-научный подстиль) с учетом учебно-речевой ситуации того или иного этапа урока.

Целью автора статьи является описание методического опыта в области лингвориторической подготовки бакалавров, будущих учителей-словесников, в Мордовском государственном педагогическом институте им. М.Е. Евсевьева (МГПИ).

Материалы и методы. Статья носит практико-ориентированный характер, отражая опыт системной профессиональной речевой подготовки бакалавров на филологическом факультете МГПИ. В учебный план бакалавриата включены на 1 и 2 курсах дисциплины «Классическая риторика», «Педагогическая риторика», дисциплина по выбору «Деловая риторика», дающие им основы риторической подготовки (умение анализировать коммуникативную ситуацию, учитывать ее компоненты в собственном речевом поведении, уместно использовать различные риторические приемы, создавать тексты разных речевых жанров, в том числе педагогических, и т.д.). С этим «багажом» студенты на 3 курсе включаются в системную методическую подготовку в рамках базовой дисциплины «Методика обучения русскому языку» (3 и 4 курсы). В лекционный курс раздела «Общие вопросы методики» (3 курс) автор статьи вводит тему «Речь учителя как средство обучения русскому языку. Специфика речевого поведения учителя-словесника», которая знакомит

студентов с риторическим и методическими особенностями речи педагога на уроке. На 4 курсе в программу дисциплины включен модуль «Профессиональная деятельность учителя русского языка», который, наряду с другими, содержит темы «Профессионально значимые жанры в речи учителя», «Методическая рефлексия учителя. Методическая рецензия как оценочный жанр». Далее в статье остановимся на ключевых моментах теории, последовательно обрабатываемой на практических занятиях курса.

Обсуждение. Проблема речевой профессиональной подготовки будущего учителя-словесника в педвузе заключается в разработке научного обоснования методики формирования профессиональной речи у студентов, а также в необходимости внедрения в систему их обучения методики конструирования речевых высказываний с учетом учебно-речевых ситуаций урока. Так, В.Н. Сорокоумова справедливо отмечает, что система коммуникативных приемов далеко не всегда продумывается при подготовке к уроку, в результате чего система избранных методических средств не всегда себя оправдывает, т.е. учитель не достигает должного педагогического эффекта [Сорокоумова 2014: 397].

Обозначенную проблематику отражают работы в области педагогической риторики и формирования профессиональной речи учителя Т.А. Ладыженской, Н.А. Ипполитовой, В.Н. Мещерякова, Н.Д. Десяевой и др. Исследование особенностей профессиональной речи учителя в различных учебно-речевых ситуациях урока проводится учеными многоаспектно: изучение монолога как педагогического речевого жанра и его жанровой разновидности – объяснительного монолога [Хаймович 2001], обобщающей речи учителя на этапе подведения итогов урока как педагогического речевого жанра [Усанова 1997], жанровых разновидностей проблемного слова в профессиональной речи учителя русского языка [Перова 2008], приемов интерпретации научного текста в ситуациях учебного общения [Клякина 2007] и мн. др. Но, несмотря на имеющиеся научные исследования речевой деятельности в педагогическом процессе, не существует целостной системы формирования основ профессиональной речи учителя русского языка в ходе вузовской методической подготовки бакалавров.

По мнению Т.Ю. Перовой, для обучения студентов коммуникативным и коммуникативно-методическим приемам подготовки и успешного использования проблемного слова и его жанровых разновидностей в условиях урока необходимо опираться на профессиональные фоновые знания (по лингвистике, педагогике, психологии, теории и методике обучения предметам и др.); учитывать сведения о жанровых признаках проблемного слова как разновидности монологической педагогической речи, его структурно-композиционных и языковых (в том числе устноречевых) особенностях, дидактических функциях; определять его место в структуре и композиции урока как поликодового полилога; включать в систему средств обучения задания, требующие от студентов аналитических, аналитико-конструктивных и творческих коммуникативных умений [Перова 2008: 7]. То же можно сказать о любом другом жанре педагогической речи.

Бакалавр-филолог, получающий педагогическое образование, должен приобрести специальную риторическую подготовку, которая в дальнейшей профессиональной деятельности учителя обеспечит возможность не просто выступать публично в условиях академической среды, но и уметь организовать учебное общение на уроке.

Обозначим ключевые компоненты содержания лекции «Речь учителя как средство обучения русскому языку. Специфика речевого поведения учителя-словесника», которые служат основой учебных заданий и последовательно отрабатываются бакалаврами на практических занятиях на 3 и 4 курсах в процессе формирования и совершенствования ими навыков моделирования уроков русского языка и фрагментов уроков.

Успешное сотрудничество педагога и ученика возможно в условиях гармоничной речевой коммуникации. Именно в общении реализуются содержание (опыт, знания) и форма (способы и методы) педагогического взаимодействия, осуществляется передача научного мышления посредством речевого воздействия, образца речи, создателем которого на уроке является учитель.

В ходе учебно-научного общения учащиеся проходят три этапа усвоения нового знания:

- осмысление учебной проблемы;
- выделение существенных компонентов информации;
- первичное обобщение новых знаний.

Учителю необходимо иметь ясное представление о тех учебных действиях ученика, которые приводят к усвоению знаний и формированию умений и навыков на каждом из этапов. Согласно данным этапам выделяются этапы урока (постановка учебной проблемы и целей урока; объяснение нового материала; закрепление изученного, обобщение и систематизация изученного) с присущими им учебно-речевыми ситуациями, в каждой из которых профессиональная речь учителя меняет регистр.

Так, анализ учебно-научной речи на этапе постановки целей урока и этапе объяснения нового материала с учетом данных стилистики позволяет рассмотреть средства реализации коммуникативного намерения передать знание о языке, языковых и речевых единицах, явлениях и фактах: от проблематичного до констатирующего изложения новой учебной информации, подтвержденного и аргументированного, с помощью определенных речевых структур (формулировок проблем, гипотез, описания языковых фактов, процедур анализа и т.д.). К компонентам таких речевых структур относятся терминосистема школьного курса русского языка, система общенаучной лексики (методически структурированная) в соответствии с этапами познавательного процесса. Другими словами, в ситуациях познавательных, на этапе изучения

нового материала учитель пользуется учебно-научной речью, обладающей ярко выраженными особенностями научного стиля.

Полученные знания закрепляются в процессе практической деятельности учащихся с языковыми явлениями. На этапе закрепления учебно-научная речь учителя приобретает ярко выраженный методический характер. Это проявляется в более частом употреблении методической терминологии (упражнение, задание, образец), наличии глаголов, отражающих особенности деятельности детей (обозначьте, проанализируйте, запишите), а предметом речи в этих случаях следует рассматривать деятельность учащихся по освоению языковых явлений.

Подобными особенностями отличается речь учителя не только в ситуациях выполнения упражнений, но и в ситуациях формулировки целей деятельности, контроля знаний, поэтому она включает в себя образцы рассуждений, формулировки алгоритмов, пояснение примеров. Функция речи в каждом случае – организация практической деятельности школьника. Таким образом, на уроке возникают особые речевые ситуации, которые называют учебно-методическими, а речь, продуцируемую в подобных ситуациях, – учебно-методической (УМР). Следовательно, УМР – это разновидность учебно-научной речи, целью которой является организация практической деятельности учащихся, а предметом – процесс обучения. С одной стороны, УМР сближается с учебно-научной лингвистической речью, так как встречаются общие термины (языковой разбор, принципы орфографии), а с другой стороны, она имеет общие черты с методической речью учителей других предметов (в плане построения высказывания, использования специальной терминологии и т.д.).

Учитель, начиная знакомить учащихся с теорией, знает, что в дальнейшем он будет формулировать задание, давать мотивацию оценок учащихся, подводить итоги урока. А без хорошего знания особенностей построения УМР, без знания методической и лингвистической терминологии, без умения пользоваться ею в соответствующих речевых ситуациях, без владения риторическими приемами управления вниманием аудитории вряд ли возможно эффективное обучение школьников русскому языку. Обо всем этом должен знать бакалавр-филолог, выпускник педагогического вуза.

Развитие таких лингвориторических умений студентов осуществляется нами на практике: на практических занятиях курса «Методика обучения русскому языку», организованных в форме методических мастерских [Белова, Кашкарева 2011], а также в период педагогической практики бакалавров в школе во время различных учебно-речевых ситуаций уроков русского языка.

Проиллюстрируем на примерах учебных заданий особенности риторической подготовки студентов на занятиях методической мастерской курса «Методика обучения русскому языку», отличительной особенностью которых является «проигрывание» бакалаврами ситуаций профессиональной деятельности учителя, методическое обоснование ими осуществляемых действий, обсуждение в учебной группе представляемых в аудитории разработок.

1. Создайте текст объяснительной речи учителя (тема по выбору бакалавра) на 3–5 минут, отслеживая использование лингвистических терминов и приемы их «перевода» из научного стиля в учебно-научный (пояснения, комментирование, сопоставление, иллюстрирование, опора на известное школьникам обозначение отношений род – вид и др.).

2. Обозначьте уместность и целесообразность использования выбранного приема (приемов) на этапе объяснения нового материала в зависимости от темы и типа урока, возрастных, психологических, интеллектуальных и прочих особенностей учащихся и т.п.

3. Разработайте методические рекомендации (в виде алгоритмов или речевых формул) по использованию данного приема (приемов) на этапе объяснения нового материала.

4. Представьте речевые конструкции, которые характерны для речи учителя на этапе закрепления изучаемого материала (самостоятельно определите тему урока и отберите типы упражнений).

5. Разработайте речевые конструкции для постановки промежуточных целей на этапе закрепления изучаемого материала при переходах от выполнения одного типа упражнения к другому (самостоятельно определите тему урока и отберите типы упражнений).

6. Разработайте речевые конструкции для учебно-речевых ситуаций этапа обобщения и систематизации изученного, этапа повторения, этапа постановки целей урока, объяснения домашнего задания.

7. Разработайте модель урока (тема и тип урока по выбору), отслеживая, как речь учителя меняет регистры на каждом из его этапов.

8. Осуществите самоанализ разработанного урока в соответствии со схемой.

– Обозначьте тему урока, четкость ее формулировки, место и целесообразность в системе уроков русского языка в данном классе, соответствие программе.

– Укажите цели урока (обучающие, развивающие, воспитательные), обозначьте соответствие поставленных целей теме урока, обоснуйте поставленные цели (в том числе их формулировку) с точки зрения возрастных, психологических особенностей учащихся, уровня их умственного развития; отметьте степень реализации целей на уроке.

– Определите тип урока, его структуру. Укажите причину выбора данного типа урока.

– Определите объем содержания теоретического материала, его соответствие теме урока; какова терминологическая точность в речи учителя, обоснуйте выбранные приемы «перевода» научной речи в учебно-научную (какие приемы интерпретации научных лингвистических понятий использованы?).

– Определите объем использованного на уроке практического материала (типы упражнений, их уместность для данного типа урока). Оцените использованные речевые конструкции в учебно-методической речи учителя.

– Проанализируйте материал учебника: полнота использования теоретического и практического материала учебника на уроке; соответствие используемых на уроке определений изучаемых понятий формулировкам учебника.

– Охарактеризуйте используемый на уроке дополнительный материал, наглядные пособия, компьютер и т.п.

– Обозначьте используемые на разных этапах урока методы и приемы обучения, обоснуйте их уместность. Охарактеризуйте речевые конструкции, сопровождавшие выбранные методы и приемы.

– Обозначьте характер текстов, используемых на уроке, в какой функции тексты использовались (в качестве упражнений, иллюстраций к изучению нового материала и т.п.).

– Какие формы опроса и учета знаний использовались на уроке? Какие речевые конструкции использовал учитель в процессе данных действий?

– Какие приемы и как использует учитель на уроке: приемы захвата и удержания внимания, умение заинтересовать класс, умение интерпретировать учебный материал, речевая деятельность (особенности говорения, слушания – какой вид речевой деятельности преобладал).

– Обозначьте соответствие выводов по уроку его целям, в какой мере достигнуты цели. С помощью каких речевых конструкций были оформлены выводы?

– Определите уместность и целесообразность предложенного домашнего задания, его объем и содержание, связь с предшествующим и последующим уроками.

9. Охарактеризуйте введение элементов риторики в преподавание русского языка как способ решения проблемы формирования речевых и коммуникативных способностей у детей в ситуации отсутствия в современной школе необходимого количества часов на специальный учебный предмет «Риторика».

10. Каков инструментарий, способствующий развитию речи ученика (перечень риторических приемов, которые могут быть использованы на любом уроке при изучении лингвистической темы)?

11. Каков может быть путь формирования умения учащихся пользоваться структурно-смысловыми моделями при развитии мысли?

12. Специфика развертывания смысловой информации. Дайте образец речевого жанра учебного ответа для анализа с точки зрения развертывания смысловой информации по нему.

Заключение. Задачи профессиональной деятельности учителя требуют умений побуждать школьника к речевой активности, стимулировать мотивацию инициативной учебно-научной речевой деятельности. В то же время учитель остается автором речи в широком смысле слова, лидером общения. Как автор речи педагог обладает профессиональным сознанием, является носителем знания, которое должно быть передано ученикам наиболее эффективным способом. Специальное обучение профессиональной речи в процессе подготовки бакалавра-филолога в педагогическом вузе органично осуществляется в рамках «Методики обучения русскому языку», если традиционные для данной дисциплины темы системно и последовательно дополняют теоретическим и практическим материалом об особенностях учебно-научной речи учителя в учебно-речевых ситуациях различных этапов уроков русского языка.

Библиография

Белова Н.А., Кашкарева Е.А. Методическая мастерская в спектре гуманитарных технологий: конвергенция способов профессиональной подготовки современного учителя: монография; Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева. – Саранск, 2011. – 255 с.

Клякина Е.А. (Кашкарева Е.А.) Интерпретация научного текста: педагогический аспект: учебное пособие для студентов филологических факультетов педагогических вузов; Мордовский государственный педагогический институт. – Саранск, 2007. – 102 с.

Перова Т.Ю. Жанровые разновидности проблемного слова в профессиональной речи учителя русского языка и методика их изучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Ярославль, 2008. – 24 с.

Сорокоумова В.Н. Взаимозависимость развития когнитивных и коммуникативных компетенций в процессе профессионального становления учителя русского языка // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2014. – № 5 (61). – С. 397–399.

Усанова, О. Г. Обобщающая речь учителя на этапе подведения итогов урока как педагогический речевой жанр: содержание и методы обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1997. – 147 с.

Хаймович, Л. В. Объяснительный монолог как педагогический речевой жанр // Педагогическая риторика: учебное пособие; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: МПГУ, 2001. – С. 230–253.

Учитель – ученик: диалог взаимопонимания

Богданова Людмила Ивановна

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия
119192, г. Москва, Ломоносовский проспект, 31/1
доктор филологических наук, профессор
E-mail: libogdanova1@mail.ru

Аннотация. В статье на примере обучения текстовой деятельности рассматривается диалог «учитель – ученик». Текст как коммуникативно-культурный универсум является связующим звеном в отношениях между учеником и учителем. Ученик нередко задается вопросами, как устроен тот или иной текст, что помогает, а что мешает понять текст, как научиться создавать тексты и т.п. Считаем необходимым включение в учебные программы предметов, способных обучать текстовой деятельности, что дает преподавателю ключ к пониманию запросов и устремлений студента, способствует гармонизации межличностных отношений.

Ключевые слова: диалог взаимопонимания, текстовая компетенция, текстообразование, проблема понимания текстов, рецептивные и продуктивные речевые действия на русском языке.

УДК 37.013.2:801.73

Teacher and pupil: A dialogue of mutual understanding

Liudmila I. Bogdanova

Lomonosov Moscow State University, Russia
119192 Moscow, Lomonosovskij Ave., 31, Bld. 1
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: libogdanova1@mail.ru

Abstract. Drawing on teaching textual activities the paper discusses the “teacher and pupil” dialogue. Text as a communicative-cultural universe is treated as a link between the teacher and the pupil. A pupil is often concerned about the way a particular text is constructed, the factors influencing the understanding of a text, how to learn to create texts etc. The author of the article claims that it is necessary to enrich the curriculum with the subjects helping to teach students textual activities. They are sure to give the teacher a key to understanding students’ needs and aims and to contribute to harmonizing interpersonal relations.

Key words: dialogue of mutual understanding, textual competence, text production, problem of text perception, receptive and productive speech procedures in Russian.

UDC 37.013.2:801.73

Введение. Цель настоящей работы состоит в том, чтобы показать формирование гармонизирующего диалога «учитель – ученик» на примере обучения текстовой деятельности, включающей в себя процессы активного понимания и осознанного построения текстов различных стилей и жанров. Исследование базируется на развитии коммуникативного подхода к тексту, берущему начало в трудах М.М. Бахтина, утверждавшего, что диалогический контекст не имеет границ, а гуманитарная мысль рождается как мысль о чужих мыслях, волеизъявлениях, выражениях [Бахтин 1986: 297].

Материалы и методы. Материалом исследования послужили научные и публицистические источники, обсуждающие проблемы взаимоотношений между учеником и учителем, тексты, выступающие как предмет обучения и объект исследования, учебные программы обучения текстовой деятельности. Методы исследования включают в себя как индуктивный метод, состоящий в систематизации и обобщении материала, так и дедуктивный метод, когда на основании ряда фактов выдвигается гипотеза, проверяемая впоследствии на более обширном материале. В ходе исследования использовались различные операциональные процедуры, среди которых трансформация контекстов, эквивалентная замена, моделирование, лингвистический эксперимент.

Обсуждение. Текст как коммуникативно обусловленная структура, существующая в качестве единицы общения, является одновременно и средством порождения и сохранения человеческого знания. Именно поэтому текст может быть рассмотрен с разных позиций: 1) как последовательность знаков – в аспектах его структурной, содержательной и коммуникативно-прагматической организации (В.Г. Гак, Л.М. Лосева, О.И. Москальская и др.); 2) как социолингвистический и психолингвистический феномен (Т.А. ван Дейк, А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, Ю.А. Сорокин и др.); 3) как комплексный междисциплинарный объект – в плане семиотики и герменевтики (И.В. Арнольд, А.А. Брудный, Ю.М. Лотман, У. Эко и др.) и т.п.

В современной исследовательской парадигме теория текста обогащается за счет риторического направления. Современная риторика решает важную задачу объединения участников общения, гармониза-

ции отношений говорящего и адресата. Лингвориторическая модель изучения текста, предложенная А.А. Ворожбитовой, синтезирует в единое целое достижения классической риторики и идею языковой личности, порождаемой текстами и существующей в текстах. При этом риторический текст неизбежно трансформируется в дискурс. «Дискурс-текст предстает <...> как эпицентр глобального лингвориторико-герменевтического круга», который «формируется всей совокупностью конкретных актов продуктивной и рецептивной речевой деятельности индивидуальных языковых личностей, замыкающейся в эпицентре текста» [Ворожбитова 2005: 135]. В современных исследованиях уже невозможно рассматривать текст в отрыве от дискурса. Как справедливо отмечает А.А. Кибрик, дискурс – это единственный реальный лингвистический объект, поскольку люди разговаривают между собой дискурсами, а не предложениями и тем более не морфемами или фонемами [Кибрик 2009].

В концепции М. Фуко дискурс – это множество высказываний, принадлежащих одной формации. Дискурсивные практики (франц. *pratiques discursives*), куда включается дискурс, согласно Фуко, представляют собой совокупность исторически сложившихся правил, которые предопределяют выполнение функций высказывания в данную эпоху, для данного лингвокультурного пространства и данного социума [Фуко 1994]. Ценным в контексте проблемы взаимоотношений ученика и учителя является положение о том, что каждая научная дисциплина располагает своим дискурсом, выступающим в виде специфической для нее «формы знания», которая обладает определенной властью над человеком. По мысли Фуко, необходимо освободить человека от «власти дискурса», дать ему свободу мыслить по-иному, по-своему, расчистить пространство свободы для «новых форм субъективности» [Там же].

Деятельностно-коммуникативный подход к изучению текста, учитывающий позиции отправителя и получателя текста, получил свое обоснование в трудах И.А. Мельчука, И.Г. Милославского, Е.С. Кубряковой, Г.И. Богина, М.Я. Дымарского и др. Проблемы, связанные с текстопорождением, изучены меньше, чем проблемы понимания, хотя и неоднократно рассматривались в рамках теории текста. Исследователями отмечается сложность и неоднозначность текстообразования, обусловленная тем, что порождение текста связано с порождением смысла. Данный подход имеет непосредственный выход в практику преподавания языков.

Способность понимать и создавать тексты различной сложности не является врожденной. «Умение строить тексты в соответствии с заданной ситуацией и адекватно декодировать поступающие извне тексты чаще всего является результатом целенаправленных усилий активной языковой личности» [Богданова 2014: 11]. Хотя феномен свободного владения языком, согласно Б.М. Гаспарову, в значительной мере основывается на наличии в памяти говорящего обширного арсенала коммуникативных фрагментов и достаточно развитой сети аналогий и ассоциативных ходов [Гаспаров 1996: 129–130], а чтение развивает и обогащает память, было бы ошибкой думать, что овладение нормами текстообразования происходит интуитивно-бессознательно. «Интуитивное движение языкового опыта неотделимо от языковой рефлексии» [Там же: 17]. Человеку свойственно стремление придать своему языковому опыту упорядоченный и рациональный характер, и это стремление, как представляется, необходимо использовать при целенаправленном формировании текстовой компетенции.

Рассматривая проблему текста в дидактическом аспекте, невозможно не заметить, что по-настоящему «культуросообразное» обучение текстовой деятельности, ориентированное на характер и ценности культуры, невозможно без обращения к диалогике М.М. Бахтина. В задачи данной статьи входит рассмотрение текста (как динамической единицы в составе соответствующего дискурса) в качестве объекта обучения текстовой деятельности. Реализуя представления М.М. Бахтина об открытости и диалогичности текста, мы попытаемся обозначить основные концептуальные моменты, связанные с формированием текстовой компетенции, включающей в себя умения понимать и порождать тексты.

Практические умения современных молодых людей в текстовой деятельности многими исследователями оцениваются отрицательно [Кронгауз 2007, Милославский 2015]. Основываясь на концепции обучения речевым действиям на русском языке [Богданова, Милославский, Федосюк, 2003], считаем, что текстовая компетенция должна включать в себя две стороны: 1) осознание механизма понимания в целом и овладение частными техниками понимания текста; 2) выявление правил текстопорождения и умение ими пользоваться в соответствии с замыслом говорящего, условиями коммуникации и характеристиками адресата. В этом контексте задача учителя состоит в том, чтобы 1) научить учащихся извлекать полный смысл из предъявленного устного или письменного текста с учетом эксплицитных и имплицитных смыслов, объективной и субъективной информации, содержащейся в тексте, осознанно или неосознанно «затемненных» автором смыслов; 2) сформировать у студентов умения выбирать из множества существующих языковых средств, именно те, которые, являясь нормативными, в наибольшей степени соответствуют замыслу, ситуации общения и характеру отношений между адресантом и адресатом.

На начальном этапе обучения текстовой деятельности необходимо осознать функции лексики, которые реализуются в текстообразовании. Для достижения этой цели важно получить необходимые знания о том, каким образом слово, с его внутренней формой, отражающей способ национального мировидения, с национально-культурными ассоциациями, «вплетается» в ткань текста, обогащая его дополнительными смыслами. Внутренняя форма слова нередко является составляющей заключенного в слове культурно-специфического концепта. Так, согласно «Этимологическому словарю русского языка» М. Фасмера, слово *обидеть* произошло из *об-видеть*, где предлог *об-* имеет значение 'вокруг, оглябая, минуя': ср. *обнести*

кого-то угощением, 'пронести мимо, не дать', *обделить, обвесить*. Слово *обидеть* тем самым имеет внутреннюю форму 'обделить взглядом, не посмотреть'. И действительно, как показывает семантический анализ, именно недостаток внимания составляет прототипическую ситуацию возникновения того чувства, которое обозначается русским словом *обида*. «Оживление» внутренней формы, обнаружение скрытых смыслов является одним из самых характерных приемов поэтической речи – наряду с установлением новых ассоциативно-деривационных связей. Поэтому в тексте у одного слова может быть несколько различных актуальных для языкового сознания парадигматических смысловых связей, которые сосуществуют, не вступая в противоречие. Слово *тоска*, репрезентируя национально-специфичный концепт «тоска», по данным словарей, связано этимологически со словами *тщетно* и *тошно*, а также вторичным образом, т.е. в силу наличия одновременно фонетического и семантического сходства, со словом *тесно*. При этом все три варианта внутренней формы слова *тоска* могут отражаться в его актуальном значении (ср. рассказ А.П. Чехова «Тоска»).

Для адекватного понимания текстов считаем необходимым формирование умений отделять субъективную информацию от объективной. Такие умения формируются последовательно на разных уровнях языка, так, например, на уровне морфемы – рассмотрение суффиксов субъективной оценки (*хлебушек, маслице, колбаска*), на уровне слова – анализ лексических единиц, имеющих общее объективное значение, но различающихся оценкой (*трусливый – осторожный, разведчик – шпион, бережливый – экономный – скупой – жмот*), на уровне предложения – изучение модальности, на уровне текста – поиск имплицитных смыслов, обнаруживающих позицию автора, и т.п.

На следующих этапах важным является изучение структуры текста, внутритекстовых связей, ключевых позиций текста, типологии текстов, а также рассмотрение вопросов, связанных с триадой «автор – текст – читатель», что выводит учащихся на осознание правил построения текста. Но при этом не следует оставлять в тени и рецептивный аспект проблемы: вопросы понимания и интерпретации текста, диалогичности и интертекстуальности.

При выяснении механизма текстообразования и раскрытия замысла автора следует привлекать не только языковые данные, но и сведения из смежных наук. Так, например, полезным может оказаться знакомство с «эффектом Форера», суть которого состоит в том, что люди легко доверяют авторитетам и охотно верят внушаемой им позитивной информации о себе. Профессор-психолог Бертрам Форер предложил каждому из своих студентов текст, в котором, по его словам, содержится основанное на научном анализе описание личности каждого из них, и попросил по пятибалльной шкале оценить соответствие описания их личности действительности. На самом деле профессор раздал всем студентам один и тот же текст, который был взят из обычного гороскопа. Приводим его в сокращении:

... Вы достаточно самокритичны, у вас много скрытых возможностей, которые вы так и не использовали себе во благо. <...> Часто вас охватывают серьезные сомнения в верности принятого решения, правильно ли вы поступили. <...> Вы гордитесь тем, что мыслите независимо, вы не соглашаетесь с чужими суждениями без достаточных доказательств...

Средней оценкой было 4,26. В дальнейшем эксперимент был повторен много раз с тем же результатом. Тем самым Бертрам Форер доказал, что вовсе не обязательно обладать специальными знаниями для того, чтоб угадать характер человека, главное – сказать, что описание готовили лично для него, наполнить общими позитивными фразами без конкретики. Этого достаточно, чтобы люди поверили и психологу, и астрологу.

Последнее время нередко говорят об «интеллектуальном взрыве», о резко возросшем интеллектуальном уровне молодых людей. Журналист и писатель Дмитрий Быков замечает, что учителям нужно догонять своих учеников, поскольку молодежь в принципе более интеллектуально развита и талантлива, чем старшее поколение [Быков 2016]. Молодые люди, действительно, лучше понимают и создают «тексты новой природы», изучению и обсуждению которых посвящаются специальные заседания и даже конференции. Так, например, на конференции «Тексты новой природы» (Санкт-Петербург, 21.10.2016) было отмечено следующее: «Тексты новой природы, новые тексты, мультитексты – все это неустоявшиеся понятия, которые, в той или иной степени, могут описывать широкую группу явлений порождения иных, отличных от традиционных, текстовых структур...» [Казакова 2016].

В связи с появлением новых, мультимодальных текстов диалог между учеником и учителем осложняется и упрощается одновременно. Тексты «новой природы» легче усваиваются и эффективнее перерабатываются именно молодыми людьми. А для учителя это новые вопросы, на которые еще нет однозначных ответов: «Как в будущем изменится творческий процесс под влиянием новых текстов? Какое влияние это окажет на мышление человека?» Среди трудных вопросов и такой: «Как учить человека читать текст “новой природы”»? Тем не менее, можно констатировать, что один из перспективных путей общения молодежи к чтению – это освоение данных текстов, которые уже своим существованием корректируют постановку вопроса обучения рецептивным и продуктивным речевым действиям в образовательной практике: понимание и *проектирование* текстов «новой природы».

Возможно, тексты «новой природы» говорят нам о приближении эпохи префигуративной культуры, о которой писала М. Мид. Согласно ее исследованиям, это тип культуры будущего, при котором взрослые будут учиться также у детей, поскольку знания подрастающего поколения в некоторых сферах (например, в сфере информационных технологий) будут превышать знания взрослых [Мид 1988]. В этом

контексте важно подчеркнуть, что образование должно подготовить детей к новому, сохраняя то ценное, что было в прошлом. Обеспечить связь поколений могут именно литература и чтение, глубокое изучение родного языка в открытом диалоге сотрудничества.

Опыт преподавательской работы убеждает, что проверка знаний и умений, в том числе и в текстовой деятельности, зачастую является проверкой лишь репродуктивных возможностей мышления. Такие знания нередко оказываются «мертвыми», не востребованными в дальнейшей жизни выпускника. «Непосредственный контроль уровня понимания неосуществим, здесь возможен лишь косвенный, опосредованный контроль – выявление *креативных* (творческих, порождающих) возможностей мышления» [Тюпа 2007]. «Роковым изъяном» плохого урока, как считает В.И. Тюпа, является в большинстве случаев его удручающе бессобытийная «ритуальность». Ученик, как правило, не переживает факт получения некоторой информации как событие своей духовной жизни. «Знания и понимание – вещи несовпадающие... Несомненный приоритет – за пониманием. Хороший урок – это создание некоторого контекста понимания» [Тюпа 2007].

Трудность разработки системы контроля овладения текстовой деятельностью состоит в том, что творческие виды работы вообще плохо поддаются оценке, а проблема текстовой компетенции в лингво-методическом аспекте разработана пока недостаточно. Частично это связано с отсутствием единой непротиворечивой теории текстообразования. Но выявление основ продуктивной грамматики текста возможно и необходимо.

Закключение. Предлагаемая модель обучения текстовой деятельности в диалоге между учителем и учеником предполагает поэтапное формирование текстовой компетенции. На первом этапе необходимо изучить текстовые функции лексики, получить знания о том, каким образом слово способно обогащать текст всеми своими потенциальными смыслами. На следующих этапах необходимым является анализ структуры и типологии текстов. На завершающем этапе обучения текстовой деятельности студенты, осуществляя свой самостоятельный выбор текстов, знакомятся с правилами их создания и учатся самостоятельно создавать тексты разных стилей и жанров (рецензии, заявки на грант, эссе, киносценарии и др.). Подход к текстовой деятельности, представленный в данной статье, реализован (в разном объеме) в программах учебных курсов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова «Русский язык как культурная ценность» – курс по выбору для бакалавров, «Теория и практика создания текстов» – обязательный курс для учащихся магистратуры по направлению «Прикладная культурология», «Устная коммуникация в сфере образования и науки» – курс по выбору для аспирантов.

Библиография

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
- Богданова Л.И., Милославский И.Г., Федосюк М.Ю. Программа дисциплины «Русский язык и культура речи» // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 1. – С. 83–111.
- Богданова Л.И. Формирование текстовой компетенции в процессе рецепции и продукции текстов // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 1. – С. 11–19.
- Быков Д. Современный ребенок нас догнал и переиграл / Газета «Слово» 15.01.2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gazetaslovo.com//dmitrij-bykov-sovremennij-rebenok-nas-dognal-i-pereignal.html>
- Ворожбитова А.А. Теория текста: Антропоцентрическое направление. – М.: Высшая школа, 2005. – 367 с.
- Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 351 с.
- Казакова Е.И. Тексты новой природы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovesnik.org/anonsy/21-10-2016-konferentsiya-texty-novoj-prirody>
- Кибрик А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов. – 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://iling-ran.ru/kibrik/Discourse_classification
- Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 250 с.
- Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 134 с.
- Милославский И.Г. Русский язык на каждый день и навсегда. – М.: ИД «КДУ», 2015. – 156 с.
- Тюпа В.И. Коммуникативное событие урока // Методический семинар преподавателей литературы ЦДО РГГУ. – М.: РГГУ, 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://metlit.nm.ru/materials/materials.html>
- Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – СПб.: А-сэд, 1994. – 249 с.

Лингвокультурологические технологии интегративного формирования полилингвальной и поликультурной личности в свете методологической организации учебного комплекса «Уроки русского»

¹Боженкова Раиса Константиновна

²Боженкова Наталья Александровна

¹Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Россия
105005, г. Москва, ул. 2-я Бауманская, 5
доктор филологических наук, профессор
E-mail: rkbozhenkova@mail.ru

²Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Россия
117485, г. Москва, ул. ул. Волгина, 6
доктор филологических наук, профессор
E-mail: natalyach@mail.ru

Аннотация. В статье описывается многоуровневая лингвометодическая стратегия развития коммуникативно-речевой, культурно-познавательной и языковой компетенций инофонов-нефилологов, представленная в учебном комплексе по РКИ «Уроки русского» (М., Русский язык: Курсы. 2013). Учебный комплекс нацелен на формирование творческой поликультурной личности студента и практически реализует современные интегративные исследования в сфере гуманитарных наук.

Ключевые слова: образовательная среда, инновационные технологии, ключевые компетенции, концепт, значение/смысл.

УДК 378:808.2(073.4)

Linguocultural techniques of integrative forming a multilingual and multicultural personality in the context of the methodological organization of "The Lessons of Russian" educational complex

¹ Raisa K. Bozhenkova

² Natalia A. Bozhenkova

¹Bauman Moscow State Technical University, Russia
105005 Moscow, 2Bauman Str., 5
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: rkbozhenkova@mail.ru

²Pushkin State Institute of Russian Language, Russia
117485 Moscow, Volgina Str., 6
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: natalyach@mail.ru

Abstract. This article outlines a multi-level linguistic and methodological strategy of developing communicative, cultural, cognitive and linguistic competences of foreign speakers (non-philologists) presented in the "Russian as a Foreign Language" course book named "The Lessons of Russian" (Moscow, The Russian Language Publisher: Courses 2013). The course book is aimed at forming a creative multicultural personality of a student implementing modern integrative research in the humanities.

Key words: educational environment, innovative technologies, core competence, concept, meaning/sense.

UDC 378:808.2(073.4)

Введение. В современной теории и методике РКИ необходимость воспитания как полилингвальной, так и поликультурной личности не вызывает сомнений, ибо специалист в сегодняшнем понимании – это широко образованный человек, владеющий данным языком во всех сферах общения, что невозможно без погружения в данную лингвокультуру – культуру данного сообщества, закрепленную в знаках живого языка и проявляющуюся в языковых процессах [Красных 2014: 10–11]. Осуществляя посредством языка речевую деятельность, человек как носитель языка и сознания впитывает данную лингвокультуру и тем самым социализируется, т.е. становится членом этого сообщества – иными словами, личностью, проявляющей себя в процессе коммуникации [Там же], что нельзя не учитывать при обучении студентов речевой деятельности. Вместе с тем, пути и способы достижения этой цели остаются полемичными, не до конца определенными.

Материалы и методы. В этой связи в педагогическом плане возникает ряд вопросов. Что понимать под личностью как таковой? В какой последовательности и как методически грамотно осуществлять обучение языку и культуре, совмещая его с задачами профессионального образования?

Постижение языка через культуру и культуры через язык – идеи, восходящие еще к трудам В. фон Гумбольдта, Ф.И. Буслаева, А.А. Потебни и воспринимающиеся сегодня как аксиома, пока не нашли своего конкретного воплощения и широкого применения. Поэтому теоретическая и методическая разработка комплексного и поэтапного развития у инофонов навыков грамотной и эффективной языковой экспликации в условиях культурно-национальной специфики России и новых для них общественно-экономических и политических реалий, формирования умений извлечения, обработки, продуцирования и трансляции/ретрансляции информации в соответствии с потребностями профессиональной коммуникации и лингвокультурными особенностями ситуации общения приобретает особую значимость.

Представляется, что реализация этой цели требует выстраивания *интегративной методологической и методической стратегии* в обучении, совмещающей решение профессионально-прагматических задач с лингвокультурологически мотивированными педагогическими тактиками и учитывающей такой базовый композит речевой деятельности, как *язык – культура – личность*. Данный подход предлагается в учебном комплексе «**Уроки русского**»¹, включающем учебник для студентов, книгу для преподавателя и CD-приложение.

Данный учебный комплекс адресован иностранным студентам нефилологических факультетов гуманитарных вузов (социологам, журналистам, политологам, философам, экономистам и др.), владеющим русским языком в объеме Первого сертификационного уровня – ТРКИ-I (B1)².

При разработке учебного комплекса мы исходили из того, что на завершающем этапе пролонгированного обучения РКИ иноязычная аудитория должна быть заинтересованной в систематизации и расширении знаний о русском языке во взаимосвязи с русской культурой, в осознанном приобщении к русской культуре и преодолении межкультурного барьера через русский язык. Поэтому в качестве основной цели издания определили комплексное формирование наряду с профессионально-коммуникативной компетенцией компетенции лингвокультурной, активную отработку речевых навыков в сочетании с совершенствованием культурологических умений, ориентированных на стирание грани между учебным и естественным общением. Достижение этой цели потребовало решения таких важнейших задач, как:

- систематизация (при необходимости – корректировка) и обобщение собственно лингвистических знаний, полученных ранее, и увеличение их объема посредством расширения фактического материала;
- изучение и отработка сложных вопросов речевой практики, таких как дискурсивно обусловленное функционирование отдельных форм и конструкций.

Обсуждение. Описываемый комплекс направлен на методическую реализацию и лингводидактическую презентацию органической связи языкового ряда с культурологическим материалом, что, с нашей точки зрения, позволяет приобрести иностранцам необходимый коммуникативно-речевой опыт, приобщить их через различные каналы общения к новой социокультурной деятельности с учетом их личностных особенностей, помогает им глубже постичь культуру страны изучаемого языка и т.д. На это ориентированы как организация всего культурологического и грамматического материала, так и методическая идея, заложенная в системе заданий и вопросов, – которая в конечном счете сводится к формированию у инофонов *личностного лингвокультурного смысла* [Боженкова 2015: 109–112] усваиваемого содержания, к адекватной оценке компонентов межкультурного общения и к дальнейшему самостоятельному продвижению в русском языке, что на завершающем этапе обучения вполне достижимо при определенной корректировке традиционно сложившихся педагогических позиций в отношении понятия «языковая личность»³.

С нашей точки зрения, в триаде *язык – культура – личность* методологически оправданное наполнение понятия *личность* должно сводиться к следующему определению: *личность есть субъект, активно создающий, владеющий умением продуцировать (и соответственно воспринимать/понимать) различного уровня организации и направленности речевые произведения, социально (ценностно) значимые в полиязыковом и поликультурном мире*.

При данной трактовке язык выступает не только средством репрезентации русской этнокультурной картины мира, но и инструментом деятельности личности творческой, способной создавать различного вида речевой (ценностно-смысловой) продукт. В условиях соприкосновения студентов с иной социально-общественной системой, иным государственным устройством, иными политико-экономическими процессами и т.д. именно такое широкое понимание личности, с нашей точки зрения, должно быть базовым в системе обучения РКИ, и именно с таким семантическим наполнением триада *язык – культура – личность* может дефинироваться не только как базовый композит интегративной стратегии, но и как *методологический концепт обучения РКИ*.⁴ По нашему видению, это способствует воспитанию на уроках русского языка поликультурной личности, позволяет извлекать из таких уроков знания, необходимые для интеллектуального, духовного, социального и, наконец, профессионального развития личности, формирует умение эти знания перерабатывать и использовать, а значит, приобретать ключевые компетенции,

¹Комплекс издан в 2013 г. (см. выходные данные в списке литературы). В 2014–2015 гг. вышло его 2-е издание.

²Помимо того, как показывает опыт, учебный комплекс может быть эффективно использован в иноязычной аудитории *технического профиля* с уровнем подготовки, соответствующим ТРКИ-2 (B2).

³По Ю.Н. Караулову, совокупностью способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов).

⁴Следует отметить, что термин «концепт» уже довольно уверенно вошел в методический обиход (в том числе и в практику РКИ) и выступает сегодня в качестве культурологической единицы обучения.

актуальные не только для будущей профессии, связанной с владением данным языком, но и для межкультурного и межличностного взаимодействия.

Исходя из этого подхода отобранный культурологический материал в рамках триады *язык – культура – личность* сводится к выделению таких «составляющих», как: *человек – нация – менталитет – народность – государство – цивилизация – наука – прогресс – знание – образование*.

В свою очередь, каждый из этих субконцептов уже в рамках конкретной темы получает новое смысловое наполнение и расширение, которое обеспечивается названием самого учебника, заглавием тем, эпиграфами к ним и другими содержательно-смысловыми моментами (афоризмами, тематическими высказываниями известных личностей, ключевыми словами, логическими цепочками и др.). Обучение при этом выстраивается с опорой на взаимосвязанную систему не только национально *своеобразного*, но и национально *ценного*.

Так, в первой теме учебника уже само название «*Язык: нация и культура*» и известное высказывание К.Д. Ушинского о языке, вынесенное в эпиграф, – это своего рода камертон, который дает соответствующий настрой и побуждает к внимательному отношению к предложенному материалу, к нахождению тех ключевых понятий темы, которые представлены на всех уровнях в самом языковом материале темы и на выявление которых пошагово на всех этапах направлен комплекс заданий, упражнений, дополнительных вопросов и др. В ходе данной работы устанавливается взаимосвязь между такими понятиями, как *язык – нация – ментальность – человек – культура* и др.¹

Выбор представленных в учебном комплексе семи тем осуществлен с учетом основных аспектов содержания иноязычного образования – необходимостью формирования в высшем образовательном звене профессиональных, общекультурных и общенаучных компетенций. Последовательность тематической линии определена лексико-грамматическим материалом, логика изложения – общей коммуникативной задачей. Содержание тем лингвистического регистра нацелено не столько на погружение в специальные вопросы той или иной научной дисциплины, сколько на ориентацию в системе общечеловеческих ценностей, осознание их значения для сохранения и развития современной цивилизации, на формирование готовности к социальному взаимодействию и т.д.

Таким образом, разнообразие корпуса текстов подчинено идее взаимосвязи человека – творческой, саморазвивающейся личности и культуры, общества в контексте русской национальной специфики как неотъемлемой части общемировой парадигмы ценностей. В совокупности они составляют своего рода лингвокультурологическое поле [Воробьев 1997] учебника. Причем расширение словарного запаса идет не столько по пути набора языковых единиц, сколько по пути постепенного погружения в семантическую составляющую – раскрытия основного смысла данных концептов/субконцептов и сопровождающих их коннотативных и ассоциативных созначений. А это, бесспорно, более сложная задача, нежели установка прочитать и пересказать текст; важнее подумать, найти и предложить иной способ выражения той или иной мысли, определить и продемонстрировать варианты передачи интенции в соответствии с замыслом и с учетом лингвокультурной ситуации (стилистического аспекта) и т.д., чему способствуют задания, ориентированные на поиск ответов на вопросы: почему? почему так?

Определяя пути решения поставленных задач, мы выбрали комбинаторный подход (соединение семиологического и ономазиологического подходов) по модели «*форма → смысл → форма*», когда конститuent «смысл» включает в себя компонент «значение» как идеальную, абстрактную составляющую, но получающую при погружении в реальную коммуникацию иное (нередко новое) содержательное наполнение. Далее на неоднородность семантики накладывается разнообразное функционально-синтаксическое оформление, что, с одной стороны, существенно расширяет работу с языковыми единицами, а с другой – дает возможность интерпретировать текст любого задания и в парадигматическом, и в синтагматическом плане. Поэтому материалы учебника «пронизаны» заданиями на *взаимозаменяемость (синонимичность)* лексических/фразеологических единиц² и синтаксических конструкций (речевых моделей), опирающуюся на *вариативность языка существования*. Причем систематизация языковых знаний органично сочетается с возможностью изучения мира реального языка через лексико-стилистическую семантизацию, смысловую дифференциацию языковых единиц в зависимости от контекста, многозначности лексем, их переносных значений, через установление парадигматических, синтагматических, деривационных связей и др.

Иными словами, дидактическая организация учебника детерминирована постулатом: каждая морфологическая категория связана с ее функционированием в составе синтаксических единиц при выражении того или иного смысла в речи. В результате охватываются все уровни языка – от семантико-синтаксического до морфолого-фонетического, обеспечивая «многослойность» учебного комплекса и подчеркивая богатейшие ресурсы русского языка, возможности его изучения и дальнейшего успешного

¹В последующих темах осуществляется аналогичная комплексная работа, нацеленная на продвижение в формировании всех видов речевой деятельности и форм речевого общения.

²Русская фразеология чаще всего остается за пределами изучения на предыдущих этапах, тогда как методически грамотное внимание к ней позволяет не только существенно и быстро расширить словарь выражений, но и значительно раздвинуть рамки лингвокультурологического познания.

использования во всех сферах общения¹. Целостности понимания и усвоения предлагаемого материала способствуют тематические и грамматические вопросы-связки *до* и *после* заданий.

Завершается обучение конференцией, посвященной проблемам и перспективам образования (тема 8), в рамках которой смыслово суммируются все предыдущие темы и выявляется уровень сформированности языковой компетентности как базы лингвокультурной и профессионально-коммуникативной компетенций, как показателя степени освоения речевых тактик межкультурного взаимодействия в условиях полифункционального общения. Успешность проведения конференции, ее результативность есть показатель приобщения иностранных учащихся к лингвокультурной картине русского народа – понимания его поведенческих стереотипов, умения адекватно оценивать лингвострановедческие реалии, наконец, показатель личностного роста иностранных студентов в курсе обучения РКИ.

Во второй книге комплекса – *методических материалах для преподавателя* – последовательно и подробно описываются все этапы учебного занятия, предлагаются многообразные приемы и методы обучения, которые, оказывая существенную помощь преподавателю, не только не исключают, но и дают возможность свободы педагогического творчества.

Особое внимание в книге для преподавателя уделяется организации *послетекстовой* работы, состоящей из трех этапов, обозначенных в учебнике для студентов рубриками «*Формулируем... Отрабатываем... Обобщаем...*», «*Создаем... Закрепляем... Проверяем*», «*Выполняем самостоятельно...*». Учебно-коммуникативные задачи этих этапов включают соответственно:

– *речевую практику* – автоматизацию навыков, исследование связей в языке, структурирование текста, развернутое комментирование высказываний, диа- и монологи (их содержание подготовлено предшествующими этапами работы над словарем, текстом и лингвистическими особенностями языкового материала); наконец, коррекцию отрицательного речевого материала (путем группового анализа) и др. Речевая практика завершается итоговым обобщением в контексте ресурсов русского языка и вариантов их реализации в зависимости от ситуации общения;

– *активное продуцирование речи*, предполагающее такие виды и формы работы, как дескриптивная речь, спонтанная инициативная речь студентов с учетом конечной цели, композиционная монологическую речь с заданной интенцией, учебная дискуссия, письменный монолог-рассуждение по определенной теме и предложенной логической схеме и многое другое. Организация активного продуцирования речи с учетом возможных проблемных речевых ситуаций обеспечивает необходимый коммуникативный опыт как в содержании высказываний, так и языковом оформлении, помогает преодолению в сознании студентов разрыва между учебной и реальной коммуникацией, способствует формированию общественно ценных качеств личности;

– *контроль за динамикой приобретения различных компетенций*, осуществляемый также в разных формах и видах (например, в таких как участие в проблемных речевых ситуациях, творческие выступления с презентацией и др.), что стимулирует самостоятельное внеаудиторное применение усвоенного материала, развивает навыки самоконтроля, повышает культуру речевой деятельности.

Заключение. Таким образом, структурная универсальность учебного комплекса в целом, обеспеченная, с одной стороны, внутренней самодостаточностью и завершенностью каждой темы (модуля) и каждого раздела, а с другой – языковой, содержательно-тематической и концептуально-смысловой взаимосвязью тем (модулей) и разделов, их дополнением друг друга, создает возможность методического выбора, позволяет преподавателю определять объем учебного материала и педагогические варианты обучения в зависимости от часов, уровня подготовленности аудитории, методических задач и др.

Как показывает опыт, данная лингвокультурологическая технология способствует лучшему пониманию национальных/индивидуальных поведенческих стереотипов и в конечном счете вырабатывает у иностранных учащихся умение адекватно оценивать лингвострановедческие реалии, осознанно преодолевать межкультурные барьеры посредством русского языка, что и определяет желаемый результат.

Библиография

Боженкова Р.К. Понимание текста в аспекте лингвокультурологии (Comprehension of a text in the aspect of linguistics and culturology). – Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, 2015. – 153 p.

Боженкова Р.К. Уроки русского: учебник для иностранных студентов нефилологических факультетов гуманитарных вузов / Р.К. Боженкова, Н.А. Боженкова. – М.: Русский язык. Курсы, 2013. – 328 с.

Боженкова Р.К. Уроки русского: методические материалы для преподавателя / Р.К. Боженкова, Н.А. Боженкова. – М.: Русский язык. Курсы, 2013. – 164 с.

Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 263 с.

Красных В.В. Лингвокогнитивная природа феномена воспроизводимости в свете психолингвокультурологии. – МИРС. – 2014. – № 2. – С. 9–16.

¹Тема и формат статьи не позволяют остановиться на других аспектах, предусмотренных в учебном комплексе, таких как развитие и совершенствование в единстве и взаимодействии фонетико-интенциональных умений, освоение современных требований русской речевой и риторической культуры, овладение деловым и реферативным письмом на основе изученных речевых моделей и др.

Корпусные исследования в контексте современных технологий обучения языку

¹Борискина Ольга Олеговна

²Донина Ольга Валерьевна

¹Воронежский государственный университет, Россия
394006, г. Воронеж, Университетская площадь, 1
доктор филологических наук, доцент
E-mail: olboriskina@gmail.com

²Воронежский государственный университет, Россия
394006, г. Воронеж, Университетская площадь, 1
преподаватель
E-mail: olga-donina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт реализации (формирования) профессиональных компетенций студентов в рамках учебной практики посредством применения концепции корпусного исследования абстрактной лексики. Описанный подход способствует планомерному освоению и целостному пониманию метафорической лексико-синтаксической сочетаемости, формированию навыков системного анализа и оценки синтагматических предпочтений лексических единиц в разных типах дискурса, совершенствованию языковых навыков, а также навыков самостоятельной исследовательской работы обучающегося.

Ключевые слова: корпусные исследования, учебная практика, метафора, компетентностный подход.
УДК 378:372.881.1

Corpus-based studies in the context of modern language teaching technologies

¹Olga O. Boriskina

²Olga V. Donina

¹Voronezh State University, Russia
394006 Voronezh, Universitetskaya Pl., 1
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: olboriskina@gmail.com

²Voronezh State University, Russia
394006 Voronezh, Universitetskaya Pl., 1
Lecturer
E-mail: olga-donina@mail.ru

Abstract. The article explores the formation of students' professional competences by means of a corpus-based study and information technologies in the course of training practice. It is shown that this approach contributes to understanding metaphoric lexico-syntactical combinability, to forming skills of systematic analysis and assessment of syntagmatic preferences of lexical units in different discourse types, to perfecting language skills as well as the skills of independent research work of the learner.

Key words: corpus-based studies, training practice, metaphor, competence approach.

UDC 378:372.881.1

Введение. Глобальное внедрение новых цифровых технологий диктует необходимость эволюционных изменений в методах обучения языку. Готовность преподавателей и студентов к технологическим вызовам определяется изменяющимися требованиями к их профессиональным компетенциям.

В статье рассматривается опыт реализации (формирования) профессиональных компетенций студентов, осваивающих программу бакалавриата по направлению «Фундаментальная и прикладная лингвистика» в рамках учебной практики на базе Воронежского государственного университета.

Материалы и методы. Согласно последнему ФГОС ВО по направлению подготовки «Фундаментальная и прикладная лингвистика», объектами профессиональной деятельности выпускников программ бакалавриата являются электронные языковые ресурсы (в том числе текстовые, речевые и мультимодальные корпуса, а также базы фонетических, лексических или грамматических данных) и лингвистические технологии, применяемые в электронных системах различного назначения. Соответственно, в качестве материала исследования выступают, с одной стороны, электронные национальные корпуса английского языка, в первую очередь открытого доступа, например, от создателя языковых корпусов М. Дэвиса [Davis 2013]: Corpus of Global Web-based English (GloWbE) (1,9 млрд слов) [Электронный ресурс], NOW Corpus ("News On the Web") (3,6 млрд слов) [Электронный ресурс] и Национального корпуса русского

языка [НКРЯ. Электронный ресурс]. С другой же стороны, материалом и методологическим каркасом исследования послужили научные труды авторов статьи, посвященные как обоснованию целесообразности и плодотворности корпусного исследования языка вообще, так и использованию корпусных методов для анализа словосочетаемости, метафорики, лингвориторики и выявления скрытых классов имен существительных (см., например, [Борискина 2008, Борискина 2009, Борискина 2016, Boriskina 2011, Доница 2015а, Борискина 2015б, Борискина 2016] в частности). В контексте современных технологий обучения английскому языку остается недооцененной роль учебной практики по работе с языковыми корпусами. В рамках такой практики можно создавать и поддерживать информационные лингвистические ресурсы, параллельно совершенствуя языковые навыки, связанные с лексикой, грамматикой и связностью текста. Соответственно, в качестве материала для данной статьи выступает информационный лингвистический ресурс «Криптоклассы английского языка», созданный в рамках *совместного проекта* кафедры теоретической и прикладной лингвистики и научно-методического центра компьютерной лингвистики ВГУ. Данный научный продукт направлен на решение проблемы системного описания и формального моделирования *сочетательных свойств* абстрактной лексики английского языка.

Для реализации целей и задач *проекта* используются следующие методы:

- метод дистрибутивного анализа;
- этимологический анализ классификаторов;
- методы корпусной лингвистики;
- методы лингвистической статистики и прогностики;
- количественный анализ частотности речевых реализаций сочетаемостных свойств лексем.

Обсуждение. Целью учебной практики студентов, обучающихся по направлению «Фундаментальная и прикладная лингвистика» (бакалавриат), является знакомство с принципами разработки и применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательных, исследовательских и профессиональных целях. Именно так начинается овладение набором актуальных навыков, требуемых многими работодателями в современную эпоху дигитализации. В круг профессиональных задач, которые должен решать лингвист со знанием двух или более языков, входит формирование корпусных запросов, анализ и оценка эффективности поисковых возможностей современных языковых корпусов, участие в обработке полученного в результате корпусного запроса лингвистического материала, форматирование данных в виде таблиц, гистограмм и средств когнитивно-компьютерного моделирования. Отдельно следует выделить задачу пополнения информационного лингвистического ресурса «Криптоклассы английского языка» [Криптоклассы. Электронный ресурс], который представляет собой коллекцию частей текстов, полученных методом сплошной выборки из языковых корпусов и их дальнейшей обработки, хранящихся в электронном виде, доступных изучению как качественно, так и количественно.

Выбор в качестве предмета учебной практики изучение метафорической сочетаемости слов обусловлен тем, что допущение *системности сочетательных процессов* требует серьезной теоретической разработки и масштабной проверки на обширном материале национальных электронных корпусов.

Исследование системности сочетаемости представляется актуальным, по крайней мере, в двух аспектах. Во-первых, системное описание синтагматических свойств языковых единиц является необходимым этапом создания формального описания семантики языка в целом. Эксплицитная характеристика лексико-синтаксических связей может быть использована в различных системах автоматической обработки текстов. Во-вторых, актуальность предмета учебной практики определяется возможностью анализа народного сознания, национальных оценок и предпочтений, иначе, «духа» народов, «разделенных» английским языком. Выявление частностей будет способствовать диагностированию вероятности развития языковой культуры отдельных языковых коллективов. Криптоклассы (или скрытые именные категории) в английском языке выявляются и описываются на фоне грамматически выраженных и хорошо описанных именных категорий в языках мира. Исследователи, развивающие теорию криптоклассов, определяют *криптокласс* как «лексико-грамматическую категорию существительного, состоящую в распределении имен по классам в соответствии с семантическими признаками при обязательной выраженности классовой принадлежности имени в структуре предложения через классификатор (конструкцию или словоформу) и имеющую соответствие в явной грамматической категории хотя бы одного языка мира» [Кретов 2010: 9]. Шесть выявленных на сегодняшний день криптоклассов английского языка описаны в работе О.О. Борискиной [Борискина 2011]. Связи между членами криптокласса лежат в глубинах подсознания («коллективного бессознательного» определенного языкового коллектива). Принадлежность имени к криптоклассу базируется на его сходстве с эталоном определенного признака, при этом тот факт, что в один криптокласс попадают семантически различные сущности, говорит о том, что криптоклассная категоризация является глубинным уровнем языковой категориальности, основывающейся на мифологическом мышлении, т.е. на «наивной» языковой картине мира. *Криптоклассная активность имен* проявляется в словотворчестве, поэтому для реализации предлагаемой методики необходимо изучение большого объема языкового материала, что позволяют сделать электронные корпуса.

Таким образом, формально учебная практика студентов второго курса имеет своей конечной целью поддержание кафедрального ресурса в рамках упомянутого выше проекта. Содержательно подобная практическая деятельность помогает студентам разобраться в том, как устроен и функционирует английский язык, как отличаются метафорическая и лингвориторическая составляющие разных национальных

вариантов английского языка, как можно установить и интерпретировать нормы частотности словоупотребления для разных типов дискурса.

Процесс прохождения студентом учебной практики направлен на формирование следующих профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО по данному направлению подготовки: владением основными методами фонологического, морфологического, синтаксического, дискурсивного и семантического анализа с учетом языковых и экстралингвистических факторов (ПК-1); владением методами сбора и документации лингвистических данных (ПК-3); способностью пользоваться лингвистически ориентированными программными продуктами (ПК-9); владением принципами создания электронных языковых ресурсов (текстовых, речевых и мультимодальных корпусов; словарей, тезаурусов, онтологий; фонетических, лексических, грамматических и иных баз данных и баз знаний) и умением пользоваться выше-названными ресурсами (ПК-10).

В самом общем виде практика состоит из следующих этапов:

- 1) формирование корпусного запроса, сохранение результатов запроса;
- 2) обработка материала, формирование учетных файлов;
- 3) заполнение таблиц Excel и пополнение кафедрального ресурса.

Рассмотрим поэтапно, как реализуются данные компетенции.

Изначально каждому студенту предлагают слово (имя абстрактной семантики) для работы. Первый этап представляет собой автоматическую выборку словоупотреблений этого слова в синтаксических конструкциях, которые выступают как классификаторы криптоклассов английского языка, в национальных корпусах английского языка с помощью поисковых ресурсов, предоставляемых разработчиками корпусов, в нашем случае – М. Дэвиса.

Следует отметить, что Т. Макэнери и Э. Харди были выделены четыре поколения корпусных программных средств [McENERY, Hardie 2012], и, хотя большинство современных инструментов корпусной лингвистики относится ими к третьему поколению, корпусная система М. Дэвиса рассматривается как инструмент четвертого поколения, позволяющий работать с большими объемами данных, которые размещены на веб-сервере и прошли предварительную индексацию материала. Важно отметить, что корпусы помогают решать разнообразные задачи в современной лингвистике: благодаря естественному контексту возможно применение корпусов для решения теоретических вопросов; они также используются при создании словарей и грамматик; на основе корпусных данных проводится машинное обучение и пр. На базе корпусной методологии была сформирована новая наука – культурометрия (*culturomics*) [Электронный ресурс], и в дальнейшем при объединении данных корпусной лингвистики, психолингвистики, нейролингвистики ожидается развитие новых направлений, например, интегрированной эмпирической лингвистики и т.д., позволяющих автоматически извлекать данные из текстов и понимать фундаментальную природу языка [Прикладная и компьютерная лингвистика 2016].

Corpus of Global Web-Based English (GloWbE) состоит из 1,9 миллиарда слов, содержащихся на 1,8 миллионов интернет-страниц с 340 000 сайтов в 20 различных англоговорящих странах (Великобритания (GB), США (US), Австралия (AU), Канада (CA), Бангладеш (BD), Индия (IN), Пакистан (PK), Сингапур (SG), Ямайка (JM), Малайзия (MY), ЮАР (ZA), Гонконг (HK), Нигерия (NG), Ирландия (IE), Кения (KE), Шри-Ланка (LK), Гана (GH), Новая Зеландия (NZ), Филиппины (PH), Танзания (TZ)), в нем содержится материал за 2012-2013 годы. NOW (News on the Web) содержит около четырех миллиардов словоупотреблений в тех же двадцати государственных вариантах английского языка, что представлены и в GloWbE, и пополняется на 4 миллиона слов ежедневно. Следует уточнить: несмотря на то, что в двух корпусах представлены одни и те же национальные варианты английского языка, их соотношение в корпусе различно.

22,6 % примеров в NOW относятся к американскому варианту английского языка, половину примеров корпуса (50,3 %) составляют данные британского, канадского и индийского вариантов, при этом варианты Ямайки, Шри-Ланки, Бангладеш, Гонконга, Танзании по отдельности представляют менее 1 % корпуса. В GloWbE 41 % примеров британского и американского вариантов английского языка, содержащихся примерно в одинаковой пропорции (20,6 % и 20,5 % соответственно), распределение остальных вариантов выглядит более сбалансировано, чем в NOW (что, возможно, связано с отсутствием ежедневной пополняемости).

Соотношение количества примеров в двух рассматриваемых корпусах в абсолютных величинах следующее: тринадцать национальных вариантов являются более представленными в NOW Corpus; семь – в корпусе GloWbE.

Изучение этих корпусов, содержащих контексты различных вариантов английского языка, позволяет получить наиболее полную картину современного состояния английского языка. Корпусы позволяют отследить лексические (слова и фразы), морфологические (состав слова), синтаксические (грамматика), семантические (значение слова) изменения и анализ дискурса («что мы говорим об х?»). У используемых корпусов похожий интерфейс, позволяющий осуществлять поиск определенных слов или фраз, специальных символов, лемм, частей речи и любых комбинаций вышеперечисленного. Возможен поиск соседних слов (выявление коллокаций) (например, можно найти все существительные, расположенные около *faint*, все прилагательные, встречающиеся рядом с *emotion*, или все глаголы, употребляющиеся в левом или правом окружении имени *feeling*). Такая опция дает возможность понять значение и использование

слова более досконально. Оба лингвистических ресурса отличаются широкой представленностью национальных вариантов английского языка и вполне подходят для выявления различий между ними.

Возвращаясь к учебной практике, поясним, что каждое из имен тестируется на возможность встречаемости с классификаторами шести описанных на сегодня криптоклассов английского языка в указанных выше корпусах. Студент учится формировать поисковый запрос и извлекать релевантные исследованию словоупотребления из корпусов. На втором этапе работы результаты каждого запроса обрабатываются вручную, что позволяет отфильтровать примеры, удовлетворяющие условиям и целям формирования кафедрального ресурса, и сохранить их в текстовом формате. Данный процесс является наиболее трудоемким: обработка 100 примеров в среднем занимает от 30 до 120 минут. Нерелевантный предмету исследования материал автоматической выборки составляет в среднем 28 %, в основном это случаи, когда леммы синтагматически не связаны. После обработки материала у нас образуется 3 категории контекстов: 1) прозрачные, полностью соответствующие классификационным требованиям; 2) непрозрачные, требующие трансформации, а именно, преобразования синтаксической конструкции, после которой контекст становится прозрачным и отвечающим классификационным требованиям; 3) не соответствующие классификационным требованиям. В этом состоит качественный анализ корпусных данных. Во время ручной обработки данных студент учится мотивировать свой выбор контекста слова как прозрачного, непрозрачного или неподходящего. Все релевантные контексты, полученные в ходе проверки, фиксируются в учетных книгах контекстов – отдельных файлах (формата MS Word или MS Excel). Наиболее оптимальным форматом таких книг является создание отдельного документа для каждого отдельного имени.

По окончании формирования таблиц данных студент делает вывод о том, как часто определенные метафорические словосочетания употребляются в определенных вариантах английского языка.

Например, в результате обработки корпусного запроса по определению способности слова *emotion* употребляться в конструкциях, классифицирующих криптокласс английского языка «Жидкое» (*Res Liquidae*), выяснилось, что данное имя в корпусе NOW встречается 317 раз. Набор классифицирующих конструкций, диагностирующих принадлежность имен к криптоклассу «*Res Liquidae*», выглядит следующим образом:

Интранзитивные классификаторы [liquid pours down/into/out of/ from a container]; [liquid floods from/into (wards) / through smth.]; [liquid flows through/from/around]; [liquid leaks in/from/out of smth.]; [liquid spills (out/in from/through smth.)]; [liquid oozes from smth.]; [liquid washes smth. off / down / out /away]; [liquid streams to/in(wards)]; [liquid drips from smth. /down]; [liquid splashes in a direction/around smth.]; [liquid gushes (out/from a container)]; [liquid trickles].

Субъектные транзитивные классификаторы [liquid floods a container]; [liquid deluges a place]; [liquid washes smth. off/down/out /away].

Объектные транзитивные классификаторы [smb. pours liquid into/over smth. /out]; [smb. streams liquid to/in(wards)], [smth. streams liquid]; [a container leaks liquid]; [smb. spills liquid on/over smth], [a container spills liquid]; [smth. oozes liquid]; [smb. drips liquid on smth], [container drips liquid on smth]; [smb. splashes liquid on(to) smth]; [smb./smth. gushes liquid].

Инструментальные классификаторы (залить жидкостью) [smth. floods with liquid] или [smth. is flooded with liquid]; [smth. is deluged with liquid]; [smth. drips with liquid] [smb washes smth. with liquid]; [smth. gushes with liquid].

Субстантивные классификаторы [a flood of liquid]; [a flow of liquid], [a liquid flow]; [a stream of liquid]; [a leak of liquid]; [to stop/plug an oil leak]; [a gush of liquid]; [a deluge of liquid]; [a splash of liquid]; [a trickle of liquid].

Таким образом, вхождение имени *emotion* в криптокласс «Жидкое» будут подтверждать следующие примеры:

*I was not prepared this morning for the **deluge of emotion**;*

*There was **a flood of emotions** – sadness first – and the joy that followed;*

*Let the **emotions flow** through your hands;*

*"Thank God," the woman inside said with **a gush of emotion** and tears;*

***Emotion oozes out** from every bit of it;*

***Emotion poured out** of every Irish person there;*

*It is normal, it is part of being a human, that **emotions sometimes spill out**;*

*Words interrupt **the stream of emotions**.*

Благодаря электронным банкам языковых данных в словники современных словарей включается богатый аутентичный материал; электронный формат позволяет вмещать в корпусе большее количество информации; словари в Интернете обладают способностью постоянно обновляться; поисковые стратегии пользователя, работающего с электронными справочниками, отличаются большей креативностью по сравнению с возможностями, предоставляемыми печатными продуктами.

Заключение. Таким образом, реализуемая в рамках учебной практики студентов концепция корпусного исследования абстрактной лексики английского языка способствует планомерному освоению и целостному пониманию метафорической лексико-синтаксической сочетаемости английского языка, формированию навыков системного анализа и оценки синтагматических предпочтений лексических единиц

в разных типах дискурса и в разных вариантах английского языка. Компетентностный подход к овладению знаниями о скрытых классах (криптоклассах) английского языка на базе корпусных технологий позволяет совершенствовать навыки самостоятельной исследовательской работы обучающегося наравне с языковыми навыками.

Библиография

Борискина О.О. Корпусные технологии в политической метафорологии: «террор» и «терроризм» по данным электронных ресурсов / О.О. Борискина, О.В. Донина // Политическая лингвистика. – Вып. 4 (58). – Екатеринбург, 2016. – С. 167–172.

Борискина О.О. Криптоклассные проекции мира непредметных сущностей: опыт криптоклассного анализа словосочетаемости / О.О. Борискина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2009. – № 1. – С. 32–37.

Борискина О.О. Криптоклассы английского языка / О.О. Борискина. – Воронеж: «Истоки», 2011. – 333 с.

Борискина О.О. Моделирование синтагматической динамики слова / О.О. Борискина // Вопросы когнитивной лингвистики. – Тамбов. – 2008. – № 3. – С. 57–64.

Донина О.В. Криптоклассные данные для определения меры межъязыковой эквивалентности / О.В. Донина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2015б. – № 1. – С. 108–110.

Донина О.В. Способы визуализации результатов криптоклассного исследования. // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015а. – № 3. – С. 105–112.

Донина О.В. Эмотивная лексика в аспекте ареальной вариативности / О.В. Донина, О.О. Борискина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2016. – № 4. – С. 41–45.

Кретов А.А. Роль скрытых категорий в типологическом описании грамматики романских языков / А.А. Кретов, В.Т. Титов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2010. – № 1. – С. 7–12.

Криптоклассы английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rgph.vsu.ru/coel/contexts.php>

Культурометрия (culturomics) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.culturomics.org>

Национальный корпус русского языка, НКРЯ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru>

Прикладная и компьютерная лингвистика / под ред. И.С. Николаева, О.В. Митрениной, Т.М. Ландо. – М.: ЛЕНАНД, 2016 – 320 с.

Boriskina O.O. A corpus-based study of noun cryptotypes in English / O.O. Boriskina. – Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии // Материалы ежегодной Международной конференции. – 2011. – С. 135–145.

Corpus of Global Web-based English (GloWbE) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://corpus.byu.edu/glowbe/>

Davies Mark. Corpus of News on the Web (NOW): 3+ billion words from 20 countries, updated every day. – Provo, 2013. – Mode of access: <http://corpus.byu.edu>

McEnery T. Corpus Linguistics: method, theory and practice / T. McEnery, A. Hardie. – Cambridge University Press, 2012. – 235 p.

NOW Corpus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://corpus.byu.edu/now/>

**Системно-деятельностный подход в преподавании безличного предложения
в китайской аудитории**

¹Демидова Елена Борисовна
²Мартыненко Юлия Борисовна

¹Московский педагогический государственный университет, Россия
119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1
кандидат филологических наук
E-mail: lena2707@yandex.ru

²Московский педагогический государственный университет, Россия
119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: yliam@yandex.ru

Аннотация. Безличные предложения – одна из самых употребительных и разнообразных по структуре и семантике разновидность односоставных предложений в русском языке. В китайском языке отсутствует категория безличности, поэтому иностранным учащимся трудно понимать различные типы русских безличных предложений. Задача преподавателя при обучении данной теме – научить китайских студентов не только конструировать все виды безличных предложений русского языка, но и пользоваться каждым из этих типов в конкретной речевой ситуации.

Ключевые слова: безличное предложение, односоставное предложение, русский язык, китайский язык, модель предложения, методические приемы.

УДК 378:372.881.161.1(0.054.6)

Systematic activity approach in teaching impersonal sentences to Chinese learners

¹Elena B. Demidova
²Julia B. Martynenko

¹Moscow State Pedagogical University, Russia
119991 Moscow, Malaya Pirogovskaya Str., 1/1
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: lena2707@yandex.ru

²Moscow State Pedagogical University, Russia
119991 Moscow, Malaya Pirogovskaya Str., 1/1
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: yliam@yandex.ru

Abstract. Impersonal sentences are one of the most frequent as well as structurally and semantically variegated types of one member sentences in the Russian language. The Chinese language is devoid of the category of impersonality which results in the difficulty of its understanding by foreign students. Therefore the task of the teacher introducing this phenomenon to the Chinese students is both to construct all types of Russian impersonal sentences and to use each of them in a particular speech situation.

Key words: impersonal sentence, one member sentence, Russian language, Chinese language, sentence model, instructional techniques.

UDC 378:372.881.161.1(0.054.6)

Введение. Безличные предложения – одна из самых употребительных и разнообразных по структуре и семантике разновидность односоставных предложений в русском языке. Они используются для передачи таких значений, как модальные значения (необходимости, обязательности, возможности), для описания физического, психического и эмоционального состояний человека, различных природных явлений и феноменов, а также отсутствие чего- или кого-либо. Поэтому безличные предложения являются коммуникативно значимыми типами предложений русского языка, и «тонкие оттенки значения, передаваемые безличными конструкциями, способствуют их широкому распространению в разговорной речи и в языке художественной литературы» [Валгина 1978: 179]. В китайском языке отсутствует категория безличности, поэтому иностранным учащимся трудно понимать значения различных типов русских безличных предложений. Задача преподавателя при рассмотрении данной темы – научить китайских студентов не только конструировать все виды безличных предложений русского языка, но и пользоваться каждым из этих типов в конкретной речевой ситуации.

Материалы и методы. Объектом данного исследования стали безличные предложения русского языка в совокупности системных свойств и функциональных характеристик, проблемы (трудности) их преподавания в китайской аудитории. Для достижения целей и задач, намеченных в работе, были использованы следующие методы исследования: а) системно-функциональный анализ безличных предложений русского языка и их аналогов в китайском языке; б) анализ лингвистической и методической научной и учебной литературы по проблеме исследования; в) методы наблюдения за учебным процессом.

Обсуждение. Типичные (ядерные, центральные) односоставные предложения – это предложения с одним главным членом, которые не требуют другого главного члена и не могут быть дополнены им без изменения характера выражаемой мысли, без изменения семантики.

По структуре односоставные предложения характеризуются наличием одного главного члена и синтаксической членимостью – способностью иметь второстепенные члены (или наличием их).

По семантике односоставные предложения характеризуются актуализацией одного компонента выражаемой мысли, т.е. предикативной характеристикой предмета речи (мысли): действием, состоянием, квалификацией, оценкой и т. д.

Безличное предложение в современном русском языке представляет собой односоставное предложение, в котором главный член чаще всего выражен безличным глаголом (а также личным глаголом в безличном употреблении) или безлично-предикативным словом, в котором действие-состояние мыслится как проявляющееся стихийно или самопроизвольно, независимо от деятеля или носителя состояния. Грамматическая специфика безличности связана с невозможностью употребления в предложении подлежащего.

По значению безличные предложения можно разделить на основные структурно-семантические группы: а) безличные предложения, выражающие стихийные действия, явления природы, состояние среды: *Вечереет; Рассветло; Морозит*; б) безличные предложения, выражающие состояние живого существа (лица или не-лица): *Мне нездоровится; Ему не сиделось дома*; в) модальные безличные предложения, выражающие возможность, невозможность, необходимость, неизбежность, ненужность действия: *Тебе необходимо заняться делом* [Войнова 1981: 261–262].

В китайском языке по грамматической структуре различают:

1) простые предложения с двумя главными членами – подлежащим и сказуемым (主谓句), например: *我看书* (*Я читаю книгу*);

2) простые предложения с одним главным членом – или подлежащим, или сказуемым (非主谓句), например: *下雨了* (*Дождливо*).

Китайские простые предложения второй группы по структуре соответствуют русским односоставным, поэтому назовем их «китайскими односоставными предложениями».

Среди них можно выделить следующие типы:

1) предложения с главным словом – подлежащим, обозначающим предмет (体词句), например: *秘密* (*Секрет*);

2) предложения с главным словом – сказуемым, обозначающим состояние (谓词句), например: *屋里真热* (*Дома жарко*);

3) предложения-междометия (叹词句), например: *好!* (*Браво!*).

Из вышеназванных групп предложений только вторые аналогичны безличным предложениям в русском языке.

Необходимо отметить, что в китайском языке, в отличие от русского, отсутствует категория безличности. Поэтому термин «безличное предложение» в китайском языке понимается не так, как в русском. Китайское безличное предложение представляет собой односоставное предложение, главным членом которого является только сказуемое, выраженное глаголом. Действие-состояние такого предложения или проявляется стихийно, самопроизвольно, или выполняется определенными лицами либо обобщенным лицом при определенных условиях.

Китайские безличные предложения по семантике делятся на:

1) безличные предложения, выражающие явления природы, состояние окружающей среды, например: *下雨了* (*Дождливо*); *出太阳了* (*Солнечно*); *开花了* (*Расцветает*);

2) модальные безличные предложения, выражающие приказ, просьбу, запрет, например: *禁止抽烟* (*Запрещается курить*);

3) побудительные предложения, например: *前进!* (*Идите вперед!*); *救我!* (*Спасите меня!*);

4) безличные предложения, выражающие наличие со словом 有 (иметь, иметься), например: *有一个房子* (дословно: *Имеется дом*);

5) безличные предложения, обозначающие традиции и обычаи, например: *正月十五吃元宵* (*Пятнадцатого января едят вареные колбки*); *清明上坟* (*В праздник Цинмин посещают могилы предков*);

б) пословицы, например: *一朝被蛇咬, 十年怕草绳* (дословно: *Однажды укушенный змеей десять лет боится соломенной веревки*).

Главную роль в определении члена предложения в китайском языке играет порядок слов, в то время как в русском языке данная функция в подавляющем большинстве случаев выражается другими языковыми средствами, например, падежами. Именно в этом заключается отличие безличных предложений в двух языках.

В приведенной ниже таблице 1 сопоставлены основные значения безличных предложений русского и китайского языков. Из нее видно, что совпадают:

1. Русские безличные предложения, выражающие стихийные действия, явления природы, состояние среды, и китайские безличные предложения, выражающие явления природы.

2. Русские модальные безличные предложения, выражающие возможность, невозможность, необходимость, неизбежность, ненужность действия, и китайские модальные безличные предложения, выражающие приказ, просьбу, запрет.

Для русских безличных предложений, выражающих состояние живого существа (лица или не-лица), нет аналогов в китайском языке. В китайском языке, если речь идет о состоянии известного живого существа, то в предложении необходимо выразить данный субъект, который занимает позицию подлежащего. Например: *我冷* (*Я холодный* в значении «Мне холодно»).

Побудительные предложения в русском языке (например: *Привези мне эту книгу. Садитесь, пожалуйста*) относятся к определению-личным предложениям, а в китайском – к безличным предложениям.

Китайские безличные предложения, обозначающие традиции и обычаи, по своему значению больше всего схожи с русскими неопределенно-личными предложениями.

Последний тип китайских безличных предложений – пословицы по значению можно сравнить с русскими обобщенно-личными или неопределенно-личными предложениями.

Русские безличные предложения, выражающие стихийные действия, явления природы, состояние среды (а), часто переводятся на китайский язык с помощью слова *天* (небо), например: *Вечереет: 天黑了* (*Небо темнеет*); *Рассвело: 天亮了* (*Небо светлеет*); *Морозит: 天冷了* (*Небо холодеет*). Раньше люди не понимали природных явлений, верили в волю Неба, в то, что всем управляет некая мифическая сила, отсюда такая конструкция.

Таблица 1. Безличные предложения в русском и китайском языках.

Безличные предложения русского языка	Безличные предложения китайского языка
а) безличные предложения, выражающие стихийные действия, явления природы, состояние среды	1) безличные предложения, выражающие явления природы, состояние окружающей среды
в) модальные безличные предложения, выражающие возможность, невозможность, необходимость, неизбежность, ненужность действия	2) модальные безличные предложения, выражающие приказ, просьбу, запрет
б) безличные предложения, выражающие состояние живого существа (лица или не-лица)	
	3) побудительные предложения
	4) безличные предложения, выражающие наличие со словом <i>有</i> (иметь, иметься)
	5) безличные предложения, обозначающие традиции и обычаи
	6) пословицы

В безличных предложениях, выражающих состояние живого существа (лица или не-лица) (б), таких как *Мне нездоровится; Ему не сиделось дома*, четко представлен субъект данного состояния. Такие предложения переводятся на китайский язык как двусоставные, поскольку в китайском языке обычно субъект выражается подлежащим. Например: *Мне нездоровится: 我不舒服* (*Я не хорошо себя чувствую*); *Ему не сиделось дома: 他在家坐不住* (*Он дома сидеть не может*).

Аналогично переводятся на китайский язык модальные безличные предложения, выражающие возможность, невозможность, необходимость, неизбежность, ненужность действия (в). Например: *Тебе необходимо заняться делом: 你必须干活* (*Ты должен заняться делом*); *Тебе можно так делать: 你可以这样做* (*Ты можешь так делать*).

Китайские безличные предложения, выражающие явления природы, состояние окружающей среды (1), могут переводиться на русский язык как личные или безличные, например: *下雨了* (*Дождливо, Идет дождь*); *出太阳了* (*Солнечно, Взошло солнце*); *开花了* (*Расцветает, Расцветает цветок*); *入夜了* (*Вечереет*); *变天了* (*Заненастилось*).

Модальные безличные предложения, выражающие приказ, просьбу, запрет (2), можно в зависимости от контекста перевести как инфинитивные или побудительные, например: *禁止抽烟 (Не курить; Запрещается курить; Не курите).*

Китайские побудительные предложения (3) должны переводиться как односоставные определенно-личные предложения русского языка, в которых сказуемое выражено глаголом в повелительном наклонении, например: *前进! (Идите вперед!); 救我! (Спасите меня!).*

Особый тип китайских безличных предложений, выражающих наличие со словом 有 (иметь, иметься), может переводиться на русский язык как двусоставное, сказуемое которого выражается глаголами бытия, например: *有一个人 (Был один человек; Жил один человек).*

Китайские безличные предложения (5), обозначающие традиции и обычаи, по значению больше всего похожи на русские неопределенно-личные предложения, а не безличные предложения. Поэтому данные предложения в русском переводе представлены русскими неопределенно-личными предложениями: *正月十五吃元宵 (Пятнадцатого января едят вареные колобки); 清明上坟 (В праздник Цинмин посещают могилы предков).*

Китайские пословицы, которые представляют собой безличные предложения, соответствуют по значению сходным по форме русским двусоставным и обобщенно-личным предложениям. Например: *一朝被蛇咬, 十年怕草绳 (Человек, однажды укушенный змеей, десять лет боится соломенной веревки; Однажды укушенный змеей десять лет боится соломенной веревки).*

Как видно, главным членом безличного предложения в русском и китайском языках является сказуемое, выраженное глаголом. И в русских, и в китайских безличных предложениях действие-состояние проявляется стихийно, самопроизвольно. Однако в китайском языке, в отличие от русского, оно может иметь обобщенное или побудительное значение. Эти грамматические отличия связаны с тем, что русский и китайский языки относятся к разным языковым семьям, поэтому при переводе необходимо учитывать данные различия, чтобы выбрать более правильные и точные конструкции.

Безличные предложения – один из наиболее коммуникативно значимых типов предложений русского языка, поскольку именно они употребляются при описании психического и физического состояний человека, описании природы, передаче различных модальных оттенков. Поэтому иностранные учащиеся должны освоить их функционирование в максимальном объеме. При обучении китайских студентов русским безличным предложениям необходимо, на наш взгляд, придерживаться следующих принципов: принципа частотности, принципа учета родного языка, принципа коммуникативности, принципа ситуативно-тематического представления и изучения учебного материала, принципа сознательности, принципа новизны заданий, принципа последовательности формирования умений и навыков и др.

Сложность изучения безличных предложений обуславливается тем, что субъект стоит в косвенном падеже (субъект обычно выражается формой дательного или родительного падежа, или его вообще может не быть), не совпадают системы безличных предложений русского языка и китайского. Трудны для усвоения китайскими студентами и такие безличные предложения, главный член в которых употреблен «в форме безличного глагола (а также в безлично употребляемой форме личного глагола) или в форме предикативного наречия, выражает проявление процессов или состояний, которые либо вообще не зависят от активного деятеля, либо исходят от субъекта (активного деятеля или носителя состояния), обозначаемого формой косвенного падежа» [Грамматика русского языка 1960].

Китайским студентам, начинающим изучать русский язык, нелегко понять суть термина «безличность», поэтому в самом начале знакомства с безличными предложениями, в частности при изучении дательного падежа адресата, не стоит на этом акцентировать внимание. Также нет необходимости разъяснять смысловую разницу, которая содержится в предложениях типа: *Мне нужно готовиться к занятиям; Я должен готовиться к занятиям.* При их трансформации можно обратить внимание только на формальную сторону этих синтаксических конструкций, а на обобщающем занятии рассмотреть уместность употребления в различных контекстах той или иной из них. Однако в каждом конкретном случае преподаватель сам должен решить – стоит или не стоит добиваться понимания смысловой разницы, заключенной в личных и безличных предложениях, на начальном этапе их изучения.

Поскольку из всех семантических типов предложений наречные модели представляют наименьшие трудности для китайских учащихся, т. к. субъект в них представлен в форме дательного падежа, то начинать изучение безличных предложений целесообразно с них. Необходимо обратить внимание иностранных студентов на использование в данных моделях глагола *быть* в форме 3 лица среднего рода в прошедшем времени и будущем времени и на особенности передачи динамики состояния (*Становится/стало/станет холодно*).

При обучении безличным предложениям с инфинитивом обращается внимание как на употребление совершенного и несовершенного видов глагола, парадигму времени, так и на падежную форму субъекта.

Как показывает практика, китайские учащиеся допускают следующие ошибки: 1) неправильно используют падежные формы существительных, прилагательных и местоимений в единственном числе и множественном числе; 2) неправильно используют формы предиката. Многочисленные ошибки, допус-

каемые иностранцами при самостоятельном продуцировании предложений, свидетельствуют о том, что у говорящего не сформирован навык их употребления и что оформление предложения проходит по синтаксическим законам родного языка. Ошибки учащихся можно объяснить следующими причинами:

1) сложностью структуры безличных предложений, их семантическим разнообразием; 2) отсутствием их прямых аналогов в родном языке учащихся; 3) недостаточным вниманием к данным конструкциям в учебных материалах, в учебном процессе. Китайским учащимся трудно понимать различные типы русских предложений, особенности построения русской фразы, поскольку грамматическое оформление смысловых отношений, заключаемых в предложениях родного языка, имеет свои отличительные свойства.

По мнению методистов, работа над грамматическим материалом предполагает следующие этапы:

1) введение речевых образцов, наполненных конкретным грамматическим материалом, объяснение семантики, а также ситуации употребления; 2) автоматизация грамматических действий с целью формирования грамматических навыков; 3) введение грамматических навыков в речевую деятельность; 4) развитие речевых умений. Исходя из этого типовая схема урока при изучении безличных предложений в китайской аудитории, на наш взгляд, должна включать: 1) введение теоретического материала; 2) формирование языковых навыков; 3) формирование речевых умений и навыков; 4) употребление конструкций с безличными предложениями. Формирование языковых навыков предполагает выполнение учащимися языковых упражнений, формирование речевых умений и навыков – коммуникативных. Представляется, что по такой схеме можно изучать все модели безличных предложений, кроме тех, которые предназначены для пассивного овладения.

Конечная цель всей работы по безличному предложению предполагает выход иностранного учащегося в реальный коммуникативный речевой акт. К обобщающему занятию по этой теме студенты должны не только уметь конструировать все виды безличных предложений, но и пользоваться каждым из них в конкретной речевой ситуации.

Заключение. Таким образом, эффективность усвоения китайскими студентами русских безличных предложений возрастет, если в процессе обучения будет использована методика, основывающаяся на такой классификации безличных предложений, в основу которой положены их семантические характеристики, а также система упражнений, построенная с учетом лингвистических и методических особенностей работы с такими предложениями. Преподавателю необходимо использовать упражнения, различные по целям и степени сложности. В связи с этим система упражнений должна включать задания от простой имитации до создания самостоятельных высказываний по заданной теме. Такая работа повысит в целом уровень языковой компетенции учащихся, а также будет способствовать в дальнейшем их успешному обучению в вузе.

Библиография

Бабайцева В.В., Максимов Л.Ю. Современный русский язык. Учебник для педагогических институтов. Ч. 3. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.

Безличное предложение: методическая разработка для преподавателей русского языка как иностранного и студентов-иностранцев подготовительного факультета, изучающих русский язык / сост. Л.В. Архипова. – Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2015. – 36 с.

Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1978. – 439 с.

Войнова Е.И., Матвеева В.М., Аверьянова Г.Н. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Основной курс (первый год обучения). – М.: Изд-во «Русский язык», 1981. – 315 с.

Грамматика русского языка. – Москва, 1960. – Т. 2, ч. 2. – 1864 с.

《语法与修辞》：1987 [Изучение структурных схем простого предложения русского и китайского языков].

Онимная лексика как маркер языковой личности

Иванова Надежда Ивановна

ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»
83001, г. Донецк, ул. Артема, 125
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: ini.gorlovka@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается вопрос онимной номинации, которая детерминирована уникальными ментальными, ассоциативно-образными способностями субъекта и является отличительной приметой языковой личности.

Ключевые слова: собственные имена, номинация, ассоциации, языковая личность.

УДК 81'373.2

Proper names as markers of linguistic personality

Nadezhda I. Ivanova

State Educational Institution of Higher Professional Education «Donetsk Pedagogical Institute»
83001 Donetsk, Artema Str., 125
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: ini.gorlovka@gmail.com

Abstract. The article discusses the issue of proper name nomination determined by unique mental, associative imaginative faculties of the speaker. These units are treated as a distinctive feature of the linguistic personality.

Keywords: proper names, nomination, associations, linguistic personality.

UDC 81'373.2

Введение. Языковые явления интересны, прежде всего, отражающейся в них личностью. Под «языковой личностью» понимается человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности [Богин 1984: 3], т.е. комплекс психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения, – по существу, это личность речевая. Онимы как понятийная категория создают законченные целостные образы – гештальты. Именно эта их партитивная структура позволяет осмысленно и ассоциативно воспринимать окружающий мир. И поскольку основное назначение языка – эксплицитно описывать этот мир, то логично полагать, что в языковых единицах заложена способность реализации общезначимых и общепонятных категорий, дающих конкретное представление о мире. И собственные имена, кроме того, что полностью отвечают этой функции, выполняют еще и сверхзадачу: формируют концептуальный мир.

Материалы и методы. Материалом для данного сочинения послужила онимная лексика художественных произведений, проявляющая коннотативный потенциал и маркированная в языковом сознании говорящего своей персоноцентричностью. Методологическая основа исследования состоит в реализации комплексного междисциплинарного подхода к анализу материала, предполагающего рассмотрение языковых фактов в тесной связи с данными лингвистики, психолингвистики и культурологии.

Обсуждение. Используя термин «языковая личность», отдаем себе отчет в том, насколько понятие «языковая личность» и термин «языковая личность» далеки от определенности, хотя в практике филологического исследования они существуют давно. Попытки теоретического осмысления понятия содержатся в работах Ю.Н. Караулова, Г. Богина, В. Карасика, Н. Голева и других ученых. Большинство современных исследователей традиционно опираются на концепцию Ю. Караулова, в рамках которой описывается теоретическая модель языковой личности: «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [Караулов 2002: 3]. Однако наблюдаются колебания в определении понятия: оно может трактоваться как обобщенный образ носителя культурно-языковой деятельности, ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций и как идиостиль, языковая манера и т.д.

Сложность категории «языковая личность художественного произведения» обусловлена многими факторами, среди которых и структура самого художественного текста, и ее понятийная многокомпонентность, которую составляют языковое сознание, ментальность, система эмоциональных концептов. Все это создает уникальное когнитивно-языковое пространство каждого произведения.

Язык одинаков для всех, но он же и различен для каждого. План содержания онимов, как и любых других языковых единиц, напрямую денотативно соотнесен и в этом смысле представляет факт обыден-

ного сознания, факт объективной картины мира. Но сами языковые единицы (язык) мир не отражают непосредственно, они отражают способ представления (или концептуализации) этого мира. А это механизм всегда индивидуальный, личностный. Даже если воспроизведение онима – результат деятельности сознания отдельной языковой личности, то создание своей онимной номинации в максимальной степени детерминировано уникальными ментальными и ассоциативно-образными способностями субъекта.

Субъект высказывания – категория не абстрактная: это конкретный человек назвал городок, в котором живут персонажи «Братьев Карамазовых», *Скотопригоньевском*;

у конкретного В. Шаламова в лагере рождаются необычные и пронзительно трагичные ассоциации:

«Где душа? Она кожей шагреновой / Уменьшается, гибнет, гниет. / Песня? Песня, как Анна Каренина, / Приближения поезда ждет» (В. Шаламов. Светотени доскою шахматной...)

И конкретные люди придумали задорно-веселое название месту своего проживания:

«Во Владимирской области есть маленький городок. До войны шесть семей получили разрешение построить себе дома в поле на полпути между городом и совхозом. Потом к ним присоединилась еще одна семья. И кто-то, любуясь бескрайними просторами полей, однажды обратил внимание на трогательную в своем одиночестве и отдаленности от другого жилья короткую линию домиков и в изумлении воскликнул: "Смотрите, семь домиков! Неделька!" Название закрепилось прочно, хотя район уже застроился» (Русская речь, 1971, № 4).

Рождающиеся представления реализуются разными средствами, слово (и оним – одно из них). Языковое поведение человека представляет результат выбора, прежде всего, лексических единиц (а потом уже их структурирование, распределение в высказывании, связь и т.д.), в выбранных словах и мир ценностей человека, и его духовный облик, и интеллект. «Язык самым непосредственным образом связан с выражением личностных качеств человека», – замечает один из основателей новых направлений в лингвистике как междисциплинарного синтеза когнитологии, этнопсихологии и др. С.Г. Воркачев [Воркачев 2001: 64–71]. Используемые слова декодируют человека и с психической, и с ментальной, и с коммуникативной etc сторон. Онимы в этом смысле представляются беспрецедентно знаковой единицей. Они образуют совершенно уникальный фонд языка (своеобразный энциклопедический, исторический, культурный архив) и являются своеобразным квалификатором языковой личности.

Определенные ситуации, образы являются объектами памяти, знаний, воображения. Формируются они в сфере когнитивного и чувственного восприятия действительности. Онимы способны передавать информацию и быть эмотивным выразительным средством одновременно. В постоянном распоряжении человеческого мышления находятся тысячи слов, выбор онима из этих тысяч должен быть серьезно мотивирован. Одна из причин этого выбора, возможно, определяется большим объемом возможностей онимов: в одном слове без комментирующего сопровождения и фиксация конкретного факта, и актуализация некоего смысла, и характеристика ситуации или человека, и их эмонационализация. Все эти свойства могут и не проявиться, если оним только называет объект с целью его идентификации, т.е. когда он амбивалентен как вербальный знак в системе языка (стандартная единица номинации).

Реализуются эти референции только в лексико-семантической системе, создаваемой языковой личностью и, несмотря на субъективный характер этой системы (контекста), имплицитированные смыслы содержат элементы обобщенности, их может понять каждый. Правда, А.А. Ухтомский, утверждая, что субъективные показатели столь же объективны, как всякие другие, попутно отметил: «для тех, кто умеет их понимать и расшифровывать» [Ухтомский 1978: 98] (подчеркнуто мною. – Н. И.). Но для понимания онима и текста это-то условие и становится самым главным, иначе смысла в использовании онима нет.

Как часть языка, онимы живут по его законам, как личностные конструкторы – создают свои правила, свое личное пространство. Объяснение каждого случая использования онима, механизмов его эмоционального воздействия на слушателя/читателя, его сущности как отличительной приметы момента исторического времени, культуры, национально-языкового сообщества может быть правильным и убедительным только при условии взгляда на язык как на феноменальное явление: язык – объясняемый объект и язык – объясняющее образование. Только в такой парадигме будет понятно своеобразие онимов как объективно-субъективной единицы.

Используемый оним (именно используемый – т.е. в устах конкретного человека, в условиях конкретного текста, а не просто как языковая единица, формально что-то/кого-то называющая) – объективный факт в субъективных обстоятельствах. Предусмотреть, рассчитать модели использования и восприятия онима невозможно, именно поэтому привлекательной представляется задача исследовать его как иллюстрацию ментальных способностей языка и как средство формирования языковой картины мира.

В статье о пьесе А. Блока «Роза и Крест» Чуковский говорит о сложных ассоциациях:

«Та Прекрасная Дама, которой поклоняется рыцарь Бертран, была вовсе не Прекрасная Дама, а мелкая, лживая, вульгарная тварь. Не Текла, но Фёкла. Она не сто'ит ни молитв, ни песен. На Бертрана она не обращает внимания: у нее пошлый роман с пошляком. Но Блоку и не нужно, чтобы она была Теклой, он и Фёкле поклоняется, как Текле: «Я коснуться не достоин / Вашей розовой руки», и благоговейно отдает ей свою жизнь».

У самого А. Блока разное звучание этого имени создает разные коннотации: очарованный нежной мечтательностью девушки, поэт подбирает ей имя:

«О, нежная! О, тонкая! И – быстро

*Ей мысленно приискиваю имя:
Будь Аделиной! Будь Марией! Теклой!
Да, Теклой!»*

Но, увидев пошлое свидание с развратным офицером, кричит:
*«Я хохочу! Взбегаю вверх. Бросаю
В них ишиками, песком, визжу, пляшу
Среди могил – незримый и высокий...
Кричу: "Эй, Фёкла! Фёкла!"»* (А. Блок. Над озером).

Имя *Фёкла* имеет древнегреческое происхождение: $\theta\epsilon\acute{o}\varsigma$ (Бог) и $\kappa\lambda\acute{\epsilon}\omicron\varsigma$ (слава), обозначает «слава Божья». На латинском звучит *Theclā*. В ряде европейских стран является достаточно популярным. На русскую землю имя *Текла* (именно так оно произносилось «Текла», в этом же звучании это имя сохранилось во многих современных странах) пришло из Византии и стало известным благодаря ученице апостола Павла. За христианскую веру святая была заключена под стражу, а затем брошена на растерзание диким животным, и только чудом звери не тронули ее. Постепенно это имя приняло звучание *Фёкла*. Эта форма имени считается простонародно-грубой, а *Текла* – изысканной и благородной. В «Словаре коннотативных собственных имен» Е.С. Отина об имени *Фёкла* дается следующая информация: «Распространенность имени в крестьянской среде, у женщин «низших» слоев общества», а само имя подается в регистре УКА2 – «зуальный коннотативный антропоним с интралингвальной коннотацией и широким диапазоном известности»: «малопривлекательная и недалекая женщина» [Отин 2004: 359].

У каждого автора художественная картина мира моделируется всегда индивидуально, непредсказуемо («Мы видим окружающий нас мир только посредством того образа мира, который носим в себе» [Гийом 2004: 144]), что не в последнюю очередь формируется онимами.

Но онимы не ограничиваются моделированием художественной сферы, эксклюзивность их – в способности выходить на иной, более широкий и глубокий, уровень понятийной системы. Они представляют концепты, которым нет полного и адекватного соответствия, хотя считается, что онимы в высшей фазе своей символизации, становясь обобщающим знаком, приобретают признаки апеллятива. Онимная концептосфера подвижна, она подвержена влиянию внешних факторов – исторических, культурных, политических, социальных, – и в то же время сама влияет и даже в некоторой степени формирует свое пространство. Мода на имена и, наоборот, забвение некоторых имен, этимологическая ночь некоторых онимов, их переосмысление, появление коннотаций у имен или их апеллятивных производных вполне нейтральных, с изначально нулевым эмоционально-образным ресурсом, – все эти процессы не оригинальны, они происходят со многими словами. Но если для апеллятива это обычное явление, то для онима как единицы индивидуального, идентифицирующего наименования – достаточно редкое.

Онимы могут проявлять и обобщенность значения на основе конкретных свойств денотатов:

«Русская культура не сплошная, а нечто пористое, прерывистое, и потому русский гений по типу своему фрагментарен. Пушкиным и Врубелям не представляется возможности развиваться до полного раскрытия их сил» (С. Городецкий. Юность Блока) – о книге А. Блока «Стихи о Прекрасной Даме» (1911 г.);

«Рядом с И. Бродским были, конечно, Вознесенские-Евтушенки, они тоже как бы сопротивлялись режиму, – шумно, но не «злостно»... – выживая!» (В. Бондаренко. Вечный жид);

«То, что «Шкловские» всегда и во все времена окружены вниманием, наводит на печальные мысли о судьбах искусства и о природе человека», – писал в 20-х годах XX века в Париже Георгий Адамович, специалист по злословию, собратьям по перу о Шкловском, уехавшем в Европу.

Как часть языка, онимы живут по его законам, как личностные конструкторы – создают свои правила, свое личное пространство. Объяснение каждого случая использования онима, механизмов его эмоционального воздействия на слушателя/читателя, его сущности как отличительной приметы момента исторического времени, культуры, национально-языкового сообщества может быть правильным и убедительным только при условии взгляда на язык как на феноменальное явление: язык – объясняемый объект и язык – объясняющее образование. Только в такой парадигме будет понятно своеобразие онимов как объективно-субъективной единицы.

Используемый оним (именно используемый – т.е. в устах конкретного человека, в условиях конкретного текста, а не просто как языковая единица, формально что-то/кого-то называющая) – объективный факт в субъективных обстоятельствах. Предусмотреть, рассчитать модели использования и восприятия онима невозможно, именно поэтому привлекательной представляется задача исследовать его как иллюстрацию ментальных способностей языка и как средство формирования языковой картины мира.

Но ведь язык еще «есть мерило ума, души и свойств народных». Это о русском языке вдохновенно говорил академик А.С. Шишков.

Все, что есть в языке, может выполнить любую задачу: описательную, классификационную, сигнификативную, коммуникативную и т.д. Оним, прежде всего, выполняет функцию номинативную. Все остальные функции не есть собственно функции самого онима, этими функциями их наделяет реальная личность. Субъект, обозначая внеязыковую реальность уже существующими, не придуманными им онимами, по сути создает новую (или иную) действительность. Она индивидуальна, эксклюзивна. А это же и есть творчество. Л.С. Выготский, отмечая роль нашего мозга в сохранении прежнего опыта и облегчении

воспроизведения этого опыта, утверждал, что мозг не ограничивается только этим: «кроме воспроизводящей деятельности, легко в поведении человека заметить и другой род этой деятельности, именно деятельность комбинирующую или творческую» [Выготский 2003: 237].

Творческая переработка наблюдается и в использовании онимов. И не только в художественных или публицистических текстах, в устной речи можно услышать весьма интересную интерпретацию, только не зафиксированные на бумаге, эти примеры, к сожалению, не пополняют исследуемый фонд. Но разнообразие художественных онимов и их широкая амплитуда смыслов компенсирует это пробел.

Повесть М. Пришвина «Журавлиная родина» являет собой описание настоящего творческого процесса имянаречения персонажа. Здесь и психологические стимулирующие факторы, и пучки ассоциативных образов:

*«В своем увлечении живописать, значит, всматриваясь в натуру и оставляя в ней все на месте, различать или находить в ней лицо, я иногда дохожу до того, что становлюсь в тупик от необходимости переменить имя описываемой личности. Не знаю, почему так приходится в большинстве случаев, что имя, носимое человеком, отвечает внутренним особенностям личности и при первой записи все испортишь, если возьмешь имя другое, тогда все пойдет вкривь и вкось. А когда потом приживешься к имени, от себя что-нибудь прибавишь, то и технически бывает трудно заменить; тогда нужно бывает, чтобы в новом имени было непременно столько же слогов, иначе ритм будет нарушен, фраза перестанет звучать. А сколько личных необъяснимых препятствий; Алексея представляешь себе с трубкой в зубах, а переменишь на **Николая**, то Николай почему-то выходит без трубки. И так много всего»* (М. Пришвин. Журавлиная родина).

Имя стало знаком, концентрирующим в себе сущностные качества его носителя, как подчеркнул П. Флоренский: «...в литературном творчестве имена суть категории познания личности, потому что в творческом воображении имеют силу личностных форм» [Флоренский 1998: 465]. И даже при случайном наречении возникает такое слияние поэтической личности и ее имени, что в итоге трудно установить логическую последовательность их связи: имя отражает личность или влияет на ее восприятие. Интересно в связи с этим еще одно высказывание П. Флоренского: «...поэт, опираясь на интуитивно добытое им имя, сам не вполне знает, как дорого оно ему. Лишь при необходимости расстаться с ним обнаружилась бы существенная необходимость этого имени, как средоточия и сердца всей вещи» [Там же: 452].

Оним, закрепленный за конкретным объектом, получает понятийное содержание от качества этого объекта. Происходит это только в речи, ведь только речевые ситуации предоставляют возможность ониму не только «привязаться» к денотату крепчайшими узами, но и отсканировать на себя его качества. Он, как наследник первой очереди, берет себе от своего денотата все. Все – это понятие, которое, как и наследство, единично и неповторимо. Собственные имена живут по своим правилам.

Художественный текст дает в этом смысле точные маячки-указатели, ведущие читателя единственно правильной дорогой понимания линии имя – денотат. Как, например, в отрывке из стихотворения таким маячком ассоциативно-мыслительной деятельности является «*Невский*»:

Невский проспект – Ленинград – Бродский (а какой же еще Иосиф может быть связан с этими ключами-указателями): «*Нам же набережной плеск, / Плашка вымытой монетки / а подвытертая плешь / под волной травы... На **Невской** / Было паперти точь-в-точь, / где гулял живой **Иосиф**...*» (Н. Загвоздина. Венецианский ключ).

А. Терц, говоря о пушкинском «Медном всаднике», виртуозно связывает и одновременно разделяет автора и персонажа посредством онимов, оставляя место и для другого персонажа под этим именем, не называя его (Евгения Онегина), а значит, и его вовлекая в орбиту одного ассоциативного пространства:

«Евгений! Какое значительное у Пушкина имя, варьирующее один и тот же примерно сюжет чело- века, глухого к поэзии, далекого от нее, но все-таки чем-то родного и приятного автору. Евгений!.. Ба! уже не есть ли это светское, мирское имя того, кто в духовном своем сане известен как Александр Пушкин?! Известны его пародийные мысли, близкие Евгению с его маленьким счастьем на общих путях...» (А. Терц. Прогулки с Пушкиным).

Заключение. Смыслы, которые автор желает отразить в имени собственном, могут ничего и не значить, если их не сумеет увидеть читатель. Маршак говорил, что для каждого талантливого писателя нужен талантливый читатель. Может быть, и не талантливый, но хотя бы знающий. Иначе не только не откроются вторичные семы значения имени, но и не будет понятен вообще смысл сказанного. Онимы являются культурными идентификаторами эпохи, пишущего и – читающего. Люди, принадлежащие к одной культуре, понимают явления реального и ирреального (вымышленного) мира одинаково, потому что мыслят категориями **одного** языка («национальная языковая личность») в **одной** понятийной системе, но оценивать, интерпретировать могут по-разному. И эта способность – не в последнюю очередь – зависит от уровня культуры. Один-единственный оним есть не только контекст самого себя, он может быть целым текстом, когда выявляет своеобразие мировосприятия (мировидения) или национально-культурную специфику языка и его носителя.

Библиография

Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19, спец. «Теория языка». – Л., 1984. – 54 с.

Бондаренко В. Вечный жид // Наш современник. – 2014. – № 7.

- Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–71.
- Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл-ЭКМО, 2003. – 512 с.
- Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики / под ред. Л.М. Скрепиной. – М., 2004. – 240 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Единоториал УРСС, 2002. – 264 с.
- Отин Е.С. Словарь коннотативных собственных имен. – Донецк: ООО «Юго-Восток, Лтд», 2004. – 412 с.
- Ухтомский А.А. Избранные труды (Серия: Классики науки). – М.: Наука, 1978. – 372 с.
- Флоренский П.А. Имена. – М. – Харьков, 1998. – 795 с.

**Концепт ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА
в языковой картине мира студентов инженерно-строительных специальностей**

Калёнова Наталья Алексеевна

1 Волгоградский государственный технический университет, Россия
400074, г. Волгоград, ул. Академическая, 1
кандидат филологических наук
E-mail: koro.na@mail.ru

Аннотация. Анализу подвергается стратегически важный концепт, лежащий в основе концептосферы специалиста. Результаты исследования концепта ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА на материале фрагментов устной и письменной речи студентов инженерно-строительных специальностей демонстрируют не только причину низкой мотивации к изучению предмета «Русский язык и культура речи», но и бессистемность образа профессии в языковой картине мира студента в целом.

Ключевые слова: профессиональная речевая культура, русский язык и культура речи.

УДК 378:808.5:81'276

**PROFESSIONAL SPEECH CULTURE concept
in the linguistic world picture of engineering specialties students**

Natalya A. Kalenova

1 Volgograd State Technical University, Russia
400074 Volgograd, Academic Str., 1
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: koro.na@mail.ru

Abstract. The paper analyses a strategically important concept underlying the conceptual sphere of a specialist. The results of studying the PROFESSIONAL SPEECH CULTURE concept in the fragments of oral and written Russian of students of engineering building specialties demonstrate not only the reasons for the low motivation for studying the subject "Russian Language and Speech Culture" but also the non-systematic character of the image of the profession in the students' linguistic world picture.

Key words: professional speech culture, Russian language and speech culture.

UDC 378:808.5:81'276

Введение. Высшее учебное заведение обеспечивает формирование компетенций, необходимых специалисту для осуществления успешной профессиональной деятельности, среди которых и связанные с профессиональной коммуникацией компетенции. (См., например: Бурукина, Ворожбитова 2014а, 2014б). Иначе говоря, специалист должен обладать не только общекультурными («владением устной и письменной речью на русском языке, использовать профессионально-ориентированную риторику, владения методом создания понятных текстов (ОК13)» (п. 5.2), но и общепрофессиональными («способностью пропагандировать цели и задачи обеспечения безопасности человека и окружающей среды») (ОПК-4) и профессиональными («способностью применять на практике навыки проведения и описания исследований, в том числе экспериментальных») (ПК-23) компетенциями, так или иначе отражающими формирование профессиональной речевой компетенции (ПРК) студентов инженерно-строительных специальностей, в данном случае речь шла о направлении 20.03.01 Техносферная безопасность.

Но каковы представления студентов об идеале речевой культуры специалиста в выбранной ими профессиональной сфере? Каким они видят инженера-строителя в профессиональной коммуникации? К чему сами будут стремиться? Актуальность обсуждаемой проблемы очевидна: отклонение от языковой нормы в повседневной речи становится тенденцией, при этом профессиональная речь строителей мало изучена [Лыков 2013 и др.]. Кроме того, так как речь тесно связана с мышлением, концептуальный анализ профессиональной речи способен дать представление об особенностях мышления будущего специалиста.

Материалы и методы. Материалом послужили устные и письменные тексты, созданные студентами инженерно-строительных специальностей (08.03.01 – Строительство; 20.03.01 – Техносферная безопасность). Использованы такие методы сбора материала, как беседа, анкетирование. Для исследования материала ведущим методом стал концептуальный анализ.

Обсуждение. Концептосфера понимается как «концептуальная система/структура – тот ментальный уровень или та ментальная (психическая) организация, где сосредоточена совокупность всех концептов, данных уму человека, их упорядоченное объединение» [КСКТ 1997: 94]. Изучение языковенных концептов, связанных с профессиональной сферой и составляющих концептосферу профессиональной языковой личности нефилолога, – одна из труднейших задач лингводидактики высшей школы, поскольку

материал исследования труднодоступен. Вместе с тем, это очень актуальная задача, так как именно высокая заинтересованность студентов в профессионально ориентированном знании мотивирует их к усвоению материала, но, к сожалению, сведения о нормах русского языка не воспринимаются как «полезные» в будущей профессиональной деятельности. Разрыв между материалом курса «Русский язык и культура речи» и представлениями студента о речевых нормах в выбранной им профессиональной среде обуславливает низкую мотивацию к обучению по этой дисциплине. В более глобальном смысле актуальность изучения концепта ПРК – в недостаточной изученности этого феномена в современном его состоянии. Изучение концепта в целом даст ответ на вопрос, что такое ПРК в ее реальном современном воплощении, раскроет объем содержания понятия. Кроме того, исследование данного концепта демонстрирует представления студентов об образе специалиста своей будущей профессии, так как ПРК – часть этого образа, часть языковой личности.

Так как «стерильного отпечатка» всех единиц знания (термин используется как синоним термину *информация* [КСКТ 1997: 28]) получить невозможно, в центре внимания – вербальное воплощение когнитивных структур, анализ которых позволяет выявить маркеры интересующего нас концепта. При этом интерес представляют не только признаки концепта, но и те факторы, которые обуславливают его существование в сознании носителя лингвокультуры.

В эксперименте участвовали студенты первых курсов инженерно-строительных специальностей (всего 123 человека). Эксперимент проводился в два этапа. Сначала следовало письменно ответить на вопрос: «Что такое, по Вашему мнению, профессиональная речевая культура?». На следующем этапе было организовано обсуждение этого вопроса в форме беседы, вопросы к которой были сформулированы по материалам письменных текстов студентов и носили уточняющий характер. Ответы можно разделить на четыре группы.

1. (14 %) ПРК – это прерогатива юристов, учителей, журналистов, чей профессионализм напрямую зависит от качества речи: «ПРК есть у учителей, юристов и других, а у строителей ее нет»; «ПРК – это умение правильно говорить, это важно для некоторых профессий. Я знаю, есть справочники для редакторов, журналистов. Для инженеров и строителей ПРК не существует».

2. (78 %) ПРК – это некоторая система норм, но при этом авторы текстов уверены, что эта система в каждой профессии своя, т.е. для преподавателей, например, нормы одни, а для строителей – другие.

3. (7 %) ПРК – это сегментированная структура, в основе которой – нормы современного русского литературного языка, в качестве надстройки выступает профессиональный язык, обрамляет эту конструкцию сектор индивидуальных речевых особенностей языковой личности.

4. 2 % затруднились ответить, так как вообще не видят себя на профессиональном поприще: «Я еще не думал, не загадываю вперед, ЕГЭ сдал, посмотрел, куда можно пройти с этими баллами, но не знаю, кем я буду, что буду дальше делать».

Интересные наблюдения сделаны в отношении понятия нормы как основы ПРК в каждой из перечисленных групп. Так, в первой и третьей группах ответов норма понимается как норма современного русского языка, имеющая фиксацию в словарях и справочниках. В ответах второй группы понятие нормы тяготеет к тенденции реального употребления в живой речи, то есть это норма речи. Для инженеров и строителей не просто позволительно нарушать нормы языка, а даже необходимо. Прочитываем один из наиболее «колоритных» аргументов: «Если придет на стройку человек с очень грамотной речью, его примут как чужака, плохо к нему отнесутся, потому что, если у нас на район придет человек и будет говорить правильно, как мы по культуре речи учим, его просто побьют». Так, от существительного *квартал* образуется форма им. п. мн. ч. *квартала*, что не соответствует литературной норме. Следовательно, владение нормами современного русского языка, по мнению многих будущих инженеров-строителей, не является необходимостью: «Если журналист будет писать или говорить неправильно, то у него не будет авторитета в своей профессиональной среде, учитель обязан говорить правильно, потому что он учит детей, а юрист, если не умеет говорить, не сможет в своей профессии добиться результата, его карьера сойдет на нет. А вот строителю не обязательно говорить правильно, достаточно, чтобы его понимали его коллеги, а они тоже не очень грамотно говорят на русском языке». Или: «Я буду спасателем, говорить много не придется, главное, чтобы я делал все хорошо по своей профессии, поэтому мне не очень нужно грамотно выражаться». Профессиональную сферу строительства представляют такой коммуникативной средой, в которой нет места нормам современного русского языка. При этом, некоторые считают, что стереотипы можно и нужно нарушать: «Приятно общаться с человеком, у которого грамотная речь, вдвойне приятно слушать слесаря или сантехника, который ремонтирует дома трубы и разговаривает, используя профессиональные слова, не употребляет нецензурной брани». Таким образом, концепт ПРК во многом определяет стратегию развития индивидуальной речевой культуры языковой личности студента.

Выделены модели коммуникативных ситуаций, актуальных для ПРК, в которых фигурируют как их участники специалист (работник, сотрудник) – другой специалист (64 %), специалист – непосредственный руководитель (директор, начальник) (28 %), специалист – клиент (8 %), при этом себя испытуемые видят только в роли специалиста и только в устной коммуникации. Наименее «проблемная зона» в аспекте речевой культуры, по мнению авторов анализируемых текстов, – это общение специалистов между собой, потому что уровень культуры речи одинаковый. Наиболее сложная ситуация в коммуникации

специалиста с клиентом, хотя главным достоинством говорящего считается не владение нормами языка, а умение убеждать. Удивительно, но деловая переписка не указана ни в одном анализируемом тексте, а это обнаруживает лагуну в представлениях студентов о спектре тех должностных обязанностей, которые они, возможно, будут исполнять.

Анализ также показывает, что ПРК инженеров-строителей, как считают студенты, не охватывает сферу научной деятельности по данным специальностям. Это может означать, что испытуемые не видят себя на этом поприще, хотя в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 20.03.01, например, указывается в качестве одного из видов профессиональной деятельности научно-исследовательская (п. 4.3.). Следует отметить еще одну тенденцию. Отсутствие дальней перспективы в представлениях о своем будущем обнаруживается во многих анализируемых текстах, что может быть связано с разными социокультурными и психологическими факторами. Не углубляясь в эту выходящую за рамки предприняемого нами исследования очень важную проблему, скажем, что признаки концепта ПРК обусловлены этой ближней перспективой. Именно поэтому, на наш взгляд, в своих представлениях испытуемые как потенциальные участники профессиональной коммуникации находятся в самом начале карьерной лестницы.

Заключение. В завершение отметим, что 23 % текстов содержат указание на то, что ПРК – часть культуры поведения человека, часть его жизни, но при этом в большинстве случаев требования к этой общей культуре довольно низкие. Анализ концепта ПРК выявил такие признаки в языковой картине мира студентов инженерно-строительных специальностей: ПРК – часть общей культуры человека; владение нормами профессиональной речи, нормами повседневной речи, не совпадающими с литературными нормами. ПРК инженеров-строителей охватывает некоторые модели коммуникативных ситуаций, анализ которых обнаружил отсутствие дальней перспективы в планировании профессиональной деятельности. Анализ небольшого по объему, достаточно однородного материала выявил также и целый спектр проблем, которые предстоит изучить.

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. Педагогическая синергетика формирования профессиональной лингвориторической компетенции вторичной языковой личности будущего специалиста // Известия Сочинского государственного университета. – 2014б. – № 4–2 (33). – С. 25–29.

КСКТ – Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Е.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 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.

**Применение современных технологий обучения на занятиях по русскому языку
в казахских группах**

Карташёва Анна Нахемовна

Атырауский государственный университет, Казахстан
060011, г. Атырау, пр. Студенческий, 212
кандидат филологических наук, профессор
E-mail: akartasheva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные виды интерактивных методов и приемов обучения русскому языку, стимулирующие познавательную активность студентов казахских групп неязыковых специальностей.

Ключевые слова: проблемное обучение, «мозговой штурм», опорная блок-схема, ролевая игра, тренинг, проектная деятельность.

УДК 372.881.161.1(0.054.6)+378:376

Application of modern teaching technologies in Russian language classes in Kazakh groups

Anna N. Kartashyova

Atyrau State University, Kazakhstan
060011 Atyrau, Student Ave, 212
Candidate of Sciences (Philology), Professor
E-mail: akartasheva@mail.ru

Abstract. The article explores the main types of interactive methods of Russian language teaching enhancing the cognitive activity of the Kazakh students in groups of non-linguistic specialties.

Key words: problem-based learning, brainstorming, block diagram, role play, training, project activity.

UDC 372.881.161.1(0.054.6)+378:376

Введение. Основной задачей курса «Русский язык» в казахских группах на неязыковых факультетах является обучение студентов речевой деятельности. Выделяется четыре вида речевой деятельности: аудирование (слушание), говорение, чтение и письмо, которые тесно связаны между собой.

Коммуникативная направленность характеризует весь процесс обучения. Студент должен уметь строить диалоги, отвечать на вопросы, описывать окружающую его обстановку, рассказывать о себе, о своих родных и друзьях, понимать тексты по специальности на русском языке. При этом учащиеся должны активно включаться в процесс учения.

Для успешного развития коммуникативных навыков студентов казахских групп неязыковых специальностей «необходимо освоить и новые методы преподавания, направленные на развитие всех четырех видов владения языком, и принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить людей эффективно общаться» [Гер-Минасова 2008: 28].

Активное обучение заключается в переходе к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым формам и методам организации дидактического процесса, обеспечивающим образование познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении [Морева 2007: 28].

Материалы и методы. Изучение и анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования; анализ содержания различного дидактического материала; наблюдение за учебной деятельностью студентов на занятиях.

Обсуждение. Развитие у студентов познавательного интереса в процессе обучения – одна из актуальных и сложных проблем педагогики высшей школы, решение которой направлено на совершенствование учебного процесса в вузах, на подготовку высококвалифицированных специалистов.

Большими возможностями в развитии познавательного интереса к предмету обладают интерактивные методы обучения, к которым относятся: метод проблемного обучения, метод структурирования учебной информации, метод моделирования, метод тренинга и др. [Трайнев 2000]. На наш взгляд, именно перечисленные методы активизируют познавательную активность в изучении русского языка студентами-нефилологами.

Главным способом развития познавательного интереса к русскому языку мы считаем использование на занятиях метода проблемного обучения, эвристических приемов (приемов обучения через открытия, через решение творческих задач). Нестандартные задания в виде проблемных ситуаций вызывают у студентов сначала затруднение, затем – желание найти способ решения и, в результате, провоцируют познавательную активность.

При изучении тем курса для стимулирования познавательной активности можно использовать прием «мозгового штурма», когда студенты выдвигают различные идеи, связанные с вопросами темы занятия,

при этом идеи не подвергаются критике. Затем выделяются главные идеи, обсуждаются, развиваются и оцениваются возможности их доказательства и опровержения.

Проблемный метод обучения активно используется нами для тьюторного сотрудничества, при котором студенческая группа делится на несколько малых групп (подгрупп), внутри каждой подгруппы преподаватель выбирает тьютора (руководителя), который организует работу в подгруппе, консультирует студентов и координирует их действия. Преподаватель наблюдает, выступает в роли консультанта для тьютора. После выполнения заданий тьютор каждой подгруппы представляет устный отчет. Работу его оценивает преподаватель, работу членов подгруппы – тьютор.

Учитывая нефилологический профиль учащихся, метод структурирования реализуется чаще всего в таком приеме, как прием опорной блок-схемы. Этот прием можно использовать при изучении теоретического материала, при выполнении практических заданий, а также в целях контроля (текущего, промежуточного, итогового). Он основан на графическом изображении в виде блок-схемы (диаграммы, графика и т.д.) ключевых понятий темы. Блок-схема наглядно отражает логическую последовательность и взаимосвязь основных тематических положений. При наличии технических средств (интерактивной доски, проектора и т.д.) она проецируется на доску или может быть представлена в качестве наглядного раздаточного материала. Прием самостоятельного составления блок-схемы на основе конспекта темы может применяться при изучении отдельных тем курса в наиболее активных и сильных академических группах. Студенты получают задание составить схему (график и т.д.), отражающую основные положения темы. Такая работа формирует логическое мышление, помогает диагностировать степень усвоения материала.

Эффективным методом, стимулирующим развитие коммуникативных умений, является метод моделирования. В нем одновременно реализуются обучение, воспитание и развитие студентов в профессиональном контексте. Сочетание лингвистического, социокультурного и прагматического аспектов обучения русскому языку в указанном методе обеспечивает коммуникативную активность аудитории, профессиональную направленность учебной деятельности, самостоятельность в выборе средств общения и способов достижения целей коммуникации.

Особое место в рамках данного метода обучения отводится организации и проведению ролевых игр, максимально приближающих студентов к реальным условиям профессиональной деятельности. Такая форма занятия создает позитивный эмоциональный фон, стимулирует познавательную активность, реализует творческий потенциал студентов. В систему игрового моделирования мы включаем следующие виды ролевых игр, нацеленных на формирование навыков делового устного общения: деловые игры «Прием на работу», «Заключение контракта», игра-консультация «Как оформить деловые бумаги (заявление, резюме, расписку и т.п.)», игра-интервью «Деловой этикет» и т.д. Ролевая игра может проходить и без предварительной внеаудиторной подготовки – блиц-игра. В тетради фиксируются стандартные речевые обороты, этикетные клише, после чего нескольким подгруппам студентов предлагается разыграть конкретные ситуации, например, «Визит к работодателю по объявлению», дается минимальное время на обдумывание. Предварительно набросав план, участники разыгрывают ситуацию (не более 10 минут), после чего подводятся итоги. Участники игры в каждой конкретной ситуации должны советоваться друг с другом, доказывать свою точку зрения, выслушивать собеседника и стараться его понять, тем самым расширяя сферу своей речевой деятельности.

Метод тренинга обеспечивает усвоение практических умений путем выполнения тренировочных упражнений по формированию и закреплению определенных навыков. В зависимости от изучения конкретного языкового уровня и усвоения соответствующих речевых умений тренинг бывает орфоэпический и акцентологический; орфографический и пунктуационный; грамматический; лексико-стилистический. В целях развития познавательного интереса метод тренинга может быть реализован в виде игрового тренинга. Задания-игры по принципу: кто больше? кто быстрее? кто интереснее? проводятся в форме парной, тьюторной и коллективной работы. Например, изучая язык учебников и учебных пособий по своей специальности, студенты выполняют следующие задания: кто быстрее определит тему текста по заголовку; кто быстрее определит функцию и тип заголовка; кто больше найдет терминов и слов общенаучной лексики на страницах учебника и т.п.

С внедрением в образовательный процесс компетентностного подхода все большее распространение получает проектная деятельность, призванная сформировать у студентов прагматические умения, способность к применению полученных знаний.

Проектное обучение – один из вариантов продуктивного обучения, целью которого является не только передача учащимся суммы знаний, но и обучение самостоятельному получению знаний и их применению для решения новых познавательных и практических задач [Наволокова 2014: 34].

Различаются следующие виды проектов:

- 1) по количеству участников – групповые, индивидуальные и парные проекты;
- 2) по времени исполнения – краткосрочные и долгосрочные проекты;
- 3) по предметно-содержательной деятельности – монопроекты и межпредметные проекты;
- 4) по доминирующей деятельности обучаемых – информационные, игровые, практико-ориентированные, творческие и исследовательские проекты.

Указанные виды проектов выполняются как в учебное, так и во внеаудиторное время. В практике преподавания русского языка в казахских группах неязыковых специальностей метод проектов еще не

нашел широкого применения, о чем свидетельствуют учебники и учебные пособия, в которых практически нет проектных заданий, приводятся только традиционные устные и письменные упражнения.

Считаем целесообразным включение в учебный процесс выполнения следующих видов проектных заданий:

1) информационные проекты, заключающиеся в поиске, сборе и систематизации материала на определенную тему с последующей его презентацией в аудитории. Например, презентация вуза, в котором учатся студенты, или факультета;

2) исследовательские проекты, целью которых является поиск и обмен информацией, анализ собранной информации. Например, групповой межпредметный (русский язык и специальность) учебный проект «Терминологическая лексика русского языка в моей специальности»;

3) творческие проекты, куда можно отнести разного рода тематические мероприятия. Например, конкурс знатоков русского языка, конкурс на лучшее сочинение на русском языке «Моя будущая профессия» (сначала проводится в группах – отборочный тур, затем следует финальный тур – конкурс среди лучших работ студентов неязыковых специальностей), конкурсы чтецов стихов русской поэзии;

4) практико-ориентированные проекты, способствующие совершенствованию не только языковой, но и профессиональной компетенции студентов. Например, инсценирование производственных ситуаций, составление рекламных проспектов предприятия, исследование научно-технических проблем и т.п.

Заключение. Подводя итог, подчеркнем, что стимулирование познавательной активности в процессе формирования общей и профессиональной коммуникативной культуры будущего специалиста должно осуществляться с помощью современных методов и приемов обучения, повышающих обучающий, развивающий и воспитывающий потенциал занятий по русскому языку, способствующих повышению коммуникативной активности студентов.

Библиография

Морева Н.А. Технологии профессионального образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.А. Морева. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 432 с.

Наволокова Н.Г. Характеристика педагогических технологий. Проектная технология // Педагогическая мастерская. Все для учителя! Научно-методический журнал. – 2014. – № 7 (31). – С. 34–37.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 264 с.

Трайнев В.А. Интенсивные педагогические и информационные технологии / В.А. Трайнев, Л.Н. Матросова, И.В. Трайнев. – М.: Прометей, 2000. – 346 с.

**Грамматическая составляющая обучения иностранцев русскому языку
как фактор формирования речемыслительной культуры**

Кожевникова Людмила Петровна

Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Россия
199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: pointv@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются трудности в усвоении грамматики русского языка иностранными студентами, в основном англоговорящими. В этом направлении представлены некоторые синтаксические конструкции, трудно поддающиеся как объяснению, так и пониманию, что в конечном итоге ведет не только к языковым ошибкам, но и к коммуникативным проблемам, к недостаточно хорошо сформированной языковой личности, осваивающей иностранный язык. Целью и результатом написания статьи является обозначение проблемы трудных мест в русской грамматике.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, грамматические трудности, овладение иностранным языком, выбор грамматической конструкции.

УДК 378:372.881.161.1(0.054.6)

**Grammatical component of teaching Russian to foreigners
as a formative factor of communicative cognitive culture**

Ludmila P. Kozhevnikova

Saint Petersburg State University (SPbSU), Russia
199034 St. Petersburg, Universitetskaya Embankment, 7
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: pointv@yandex.ru

Abstract. This article discusses difficulties foreign, mostly English-speaking, students face acquiring Russian grammar. The paper outlines some syntactic constructions difficult both for explanation and understanding which lead not only to language errors, but also to communication problems as well as to an inadequately-formed linguistic personality acquiring a foreign language. The aim and outcome of this article is the outline of difficult issues in Russian grammar.

Key words: Russian as a foreign language, grammatical difficulties, foreign language acquisition, selection of grammatical structure.

UDC 378:372.881.161.1(0.054.6)

Введение. Преподавание русского языка как иностранного (далее – РКИ) представляет собой уже давно самостоятельно сформировавшуюся ветвь методики преподавания иностранных языков. Особой сферой РКИ является обучение русскому языку на территории Российской Федерации, что предполагает более интенсивное овладение видами речевой деятельности и, следовательно, более быстрое проникновение в речемыслительную культуру людей, говорящих на русском языке как на родном: «Коммуникативная природа познания, процесса объяснения, понимания и интерпретации окружающего человека мира реализуется именно через язык, языковую деятельность индивида» [Ворожбитова, Сунгуртян 2005: 24]. Но можно ли представить себе говорение на каком-либо иностранном языке без грамматики? Ответ очевиден, однако перманентно обсуждается вопрос, каково место грамматики в системах обучения иностранным языкам: «**Обучать** без грамматики можно. А вот если мы поменяем вид – можно ли **обучить** без грамматики, вот здесь уже не все так просто» [Химик 2010: 84]. Грамматическая составляющая должна быть базовой на начальном этапе преподавания РКИ как отдельный аспект, основанный на доступной первоначальной лексике и трех- или четырехкомпонентных синтаксических моделях (имеется в виду предложение, состоящее из субъекта, предиката, возможного локатива и/или показателя темпоральной отнесенности высказывания) или как включение при создании устных/письменных дискурсов студентами-иностранцами продвинутого уровня владения русским языком.

Материалы и методы. Материалом для статьи явились тексты сочинений студентов американских университетов (рекрутируемых через Бард-колледж в программу русского языка как иностранного, базирующуюся на факультете свободных искусств и наук Санкт-Петербургского государственного университета), записи устных высказываний (как монологов, так и полилогов), контрольные работы по грамматике. Методами наблюдения над устной и письменной речью учащихся продвинутого уровня владения русским языком, анализа грамматических ошибок выявляются трудности в употреблении англоговорящими иностранцами тех или иных системно-языковых знаков. Методы создания коммуникативной ситуации, например, полилог с использованием заданных грамматических параметров и, наоборот, метод

индивидуальной неподготовленной беседы, позволяют увидеть проблему выбора и характер выбора грамматических составляющих речи. В результате же свободного вступительного и заключительного тестирований (под словом «свободное» имеется в виду тестирование не по принципу выбора из 3-4 предложенных тестирующих вариантов ответов) преподаватель имеет возможность выяснить, насколько увеличился «арсенал» грамматических способов выражения тех или иных семантических категорий.

Обсуждение. Целью данной статьи является описание некоторых трудностей, которые возникают у англоговорящих студентов при использовании теоретически изученных языковых средств выражения той или иной семантики. Соглашаясь с мыслью А.В. Величко о том, что «Речевая деятельность на иностранном языке – это не только переход с одной языковой знаковой системы передачи мыслей на другую, но и переход с одной системы мышления на другую» [Величко 2011: 86], отметим: общая проблема (трудность) заключается в том, что в большинстве случаев иностранный студент выберет, как правило, ядерную грамматическую структуру для оформления той или иной категориальной семантики, таким образом, время от времени создавая некий коммуникативный сбой. Такой выбор подкрепляется обычным риторическим вопросом: «Зачем так много вариантов (предлогов, союзов и т.п.) для этой семантики?» Трудно не согласиться с экзистенциальной идеей выбора Ю.С. Степанова, изложенной Н.Д. Арутюновой и Е.С. Кубряковой: «...момент выбора есть момент неопределенности, нерешенности и подлинной свободы» [Арутюнова, Кубрякова 2001: 16]. Чтобы студент мог воспользоваться этой свободой, преподавателю необходимо не только предоставить список самих языковых единиц для выражения той или иной семантической категории, но и дать образцы коммуникативных ситуаций с подробным описанием лексических, стилистических, культурологических составляющих. Но создание такой обобщающей коммуникативной грамматики – дело будущего.

Идеи времени, места, пространства, обусловленности, характеристики протекания действия во времени, объектности, субъектности, посессивности и другие представлены практически во всех языках. Языковые средства выражения указанных и других семантических категорий во многом достаточно подробно описаны и систематизированы как российскими, так и зарубежными лингвистами.

Остановимся на некоторых примерах трудностей восприятия, понимания и воспроизведения в речи иностранными студентами языковых знаков.

В обширной сфере выражения временных отношений сложность представляют конструкции

1) предшествования, представленные предложно-падежными сочетанием ПОД+ существительное в винительном падеже (*под вечер, под утро* и под.),

2) итеративности с формами существительных в творительном падеже множественного числа (*вечерами, ночами* и под.),

3) фразеологизированного типа (*Не успел он прийти домой, как ему позвонили с работы. Не прошло и года, как отец вновь женился. Стоило ей начать заниматься, как зазвонил телефон*). Приходится признать, что словосочетания с предлогом ПОД обусловлены лексически до крайней степени, вероятно, в данном случае возможно говорить даже о некоторой степени идиоматизации: в «Синтаксическом словаре» Г.А. Золотовой указываются лексические «пределы» использования данной конструкции [Золотова 1998: 215]. Но даже перечень имен существительных и попытка преподавателя объяснить, каково место указанного предложно-падежного сочетания в речевых ситуациях (обозначение максимально близости события к моменту времени, представленному существительным), не делают эту конструкцию часто употребляемой англоговорящими студентами. Трудно воспринимается концепт самой такой точки на временной оси, тем более что в русском языковом сознании это событие в некоторых случаях совершается уже не ДО момента наступления вечера, утра, старости, а практически в течение этих временных отрезков.

Представление семантики повторения – как регулярного, так и нерегулярного – лексическими маркерами в русском языке весьма многообразно. Очень трудно поддается объяснению повторяемость, выраженная формами множественного числа творительного падежа имен существительных *вечерами, днями, ночами*. Они представляют идею повторяемого процесса, который в русской речемыслительной культуре не определяется как регулярный или нерегулярный: *Вечерами домашние играли в карты*. Употребление этих лексических показателей зачастую тесно связано в русском сознании с идеей свободного времени, досуга, нерабочего времени. Типичная ошибка иностранных студентов заключается еще и в том, что какой-либо тип семантики языковых единиц распространяется на похожие лексемы. Так и в этом случае: словоформам *неделями, месяцами, годами* присваивается значение повторяемости процесса, хотя уже на первый взгляд ясно, что фраза – *Месяцами он болел*. – скорее всего, не может трактоваться только в рамках итеративной семантики.

В области сложных временных конструкций выделяются выше указанные фразеологизированные высказывания. Трудным является не только синтаксическое устройство предложения, обязательность воспроизведения некоторых элементов, но и когнитивный аспект. Обычно смысл отношений между двумя частями этих конструкций определяется как непосредственное следование – «в них акцентируется минимальность интервала между ситуациями или отсутствие интервала, причем вторая ситуация противопоставляется первой как внезапная, неожиданная» [Русская грамматика 1980, т. 2: 559]. Именно минимальность или отсутствие интервала очень трудно представимо в рамках классической систематизации сложных предложений времени: конструкции со значением предшествования, одновременности и следо-

вания. Тем более что в некоторых высказываниях, кроме коннотации сожаления или сарказма, русским носителем языка предполагается, что действие, вводимое словосочетанием «не успел», подразумевает как раз уже свершившееся действие (*Не успела я купить перчатки, как сразу же оставила их в такси. Не успел мой сосед купить новую машину, как на второй день разбил ее прямо около дома*).

Безусловно, категория обусловленности, включающая в себя характеристику и «семантику выражения причины, условия, цели, следствия и уступки» [Бондарко 1996: 138] имеет многообразное языковое выражение в языке, так как эта семантическая категория представлена в общефилософском сознании как «отражение детерминативности явлений, их влияния друг на друга, упорядоченности по отношению друг к другу» [Евтюхин 1996: 139]. Остановимся на некоторых грамматических трудностях, связанных с обусловленностью.

Как правило, трудностей в воспроизведении сложных, «биситуативных» [Там же: 141] причинных конструкций у англоговорящих студентов не наблюдается, так как ситуация развернута, подчинительный союз ясно выражает отношения между двумя действиями. Больше внимание следует уделить фрагментам высказываний с предлогами ПО, ОТ, ИЗ, указывающими на причину: *По глупости она вышла замуж в 17 лет. Она вышла замуж по расчету. По лицу было понятно, что девушка плакала*. В данном случае должны предоставляться не только списки лексики, взаимодействующей с предлогом ПО, но и обширные описания коммуникативных ситуаций, сопровождаемые сопоставительным анализом высказываний (сравним, например: *Она вышла замуж по любви. От любви он сходит с ума. Из любви к животным Иван работает волонтером в собачьем приюте*). Трудность языкового оформления речемыслительной ситуации в сфере причинности возникает скорее по экстралингвистическим причинам. Зачастую трудно объяснить виды причины: характеристика субъекта с точки зрения его качеств, имеющих последствием более-менее негативный результат (*По невнимательности Павла мы теперь будем переделывать весь проект*); банальная, внешне определяемая причина (*От дождя волосы мокрые. От времени стена из голубой стала серой*); волевое, сознательное действие субъекта [Новый объяснительный словарь синонимов русского языка 1995: 254] (*Из любви к филологии Павел поступил на факультет иностранных языков. Из добрых побуждений Ирина отдавала деньги в детский дом*); событие, «которое заранее не планировалось» [Новый объяснительный словарь синонимов русского языка 1995: 253], и в сознании русского человека оно, как правило, имеет негативные последствия (*Из-за метели рейс 23-13 откладывается. Из-за твоих прихотей мы не сможем пойти в этот музей*) и другие.

Вероятно, отражая общее мнение преподавателей РКИ, отметим, что создание высказывания со значением цели с союзом ЧТОБЫ создаст почти наверняка бесконфликтную коммуникативную ситуацию, даже при наличии чисто языковых ошибок. Однако в сфере общения на русском языке остается достаточное количество предложно-падежных сочетаний, включаемых лингвистами в сферу целеполагания: смысл ЗАЧЕМ? можно выразить словосочетаниями с предлогами ЗА, ДЛЯ, НА с формами соответствующих падежей. Особую трудность представляет понимание и употребление фрагментов с предлогом НА: *Мальчик сэкономил деньги на новую компьютерную игру. На этот салат нужно несколько крупных помидоров. На это платье нужно два метра шелка*. Студент тяготеет к употреблению ядерного в семантике цели предлога ДЛЯ. В общем представлении семантики цели такая замена кажется вполне правомочной: *Мальчик сэкономил деньги для новой компьютерной игры*. Однако в некоторых случаях для носителя русского языка более приемлемым окажется фрагмент с предлогом НА, представляющий в сочетании с соответствующим существительным и предикатом семантику количества, возможности отсроченного использования, хранения впрок, «способа использования предмета» [Золотова 1988: 195].

Условные конструкции «представляют собой своего рода ключ, дающий возможность разгадать некоторые из тайн речемыслительной деятельности человека» [Храковский 1996: 175]. Эта тайна, вероятно, связана с тем, что говорящий представляет свое отношение к действительности, а именно к тому факту, возможна ли реализация ситуации или совершенно невозможна. К разряду нереальных условных конструкций относится и следующая:

Встань я пораньше, я бы успела выпить кофе. Во-первых, она вызывает осложнения в понимании тем, что отсутствует привычное грамматическое согласование между формой императива и номинативным субъектом. Эта трудность, как показывает практика, преодолима. Во-вторых, сложносемантическое переплетение: условие, которое никогда не могло быть реализовано, называние несуществующего факта в сочетании с коннотацией сожаления, досады, наставления: *Будь ты поумнее, ты бы не женился в двадцать лет*.

Диапазон выражения уступительной семантики в русском языке очень широк, поэтому остановимся на одной из трудно воспринимаемых англоязычными студентами уступительной конструкции: *При всей доброте моей мамы она иногда может накричать на меня. При всех странностях характера Петра он прекрасный человек. При всем моем уважении к тебе я сегодня не смогу тебе помочь*. Когнитивный аспект данных предложений основан на некотором противоречии отрицательной или положительной характеристике предмета и вывода. Но особого комментария требует коммуникативный аспект, а именно: употребление таких высказываний в ситуациях толерантного отказа, нежелания прямого негативного выражения мнения говорящего.

Заключение. Обучение иностранному языку должно предполагать, что обучаемый в той или иной степени проникает в речемыслительную культуру изучаемого языка. Хотя грамматика (по сравнению с

лексикой) в меньшей степени отражает культурную специфику [Кожевникова, Некора 2014: 106], тем не менее, существует большое количество грамматических конструкций, выходящих за рамки языкового уровня, что свидетельствует о необходимости изучения грамматики и с учетом семантики.

Библиография

Арутюнова Н.Д., Кубрякова Е.С. // Язык и культура: Факты и ценности: К 70-летию Юрия Сергеевича Степанова / отв. ред. Е.С. Кубрякова, Т.Е. Янко. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 600с.

Бондарко А.В. Обусловленность. Вступительные замечания // Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. – СПб., 1996. – С. 138.

Величко А.В. Особенности усвоения лексических и грамматических явлений русского языка, обусловленных сходством и различием русского национального сознания // Мир русского слова. – 2011. – № 2. – С. 85–90.

Ворожбитова А.А., Сунгуртян К.К. Антропоцентрическое направление в языкознании: актуализация философско-лингвистического наследия // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2005. – № 6. – С. 24–38.

Евтюхин В.Б. Группировка полей обусловленности: причина, условия, цель, следствие, уступка // Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. – СПб., 1996. – С. 138–140.

Евтюхин В.Б. Специфика значений обусловленности (предикативность, биситуативность, несимметричность) // Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. – СПб., 1996. – С. 140–142.

Золотова Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. – М.: Наука, 1988. – 440 с.

Кожевникова Л.П., Некора Н.Е. Контрасты видовых противопоставлений, иллюстрирующие семантику аспекта (на примере некоторых аспектов изучения семантики видов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 10 (40): в 3 ч. Ч. 2. – Тамбов: Грамота, 2014.

Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Проспект / авт. Ю.Д. Апресян, Е.В. Урысон, О.Ю. Богуславская, И.Б. Левонтина. Под общ. руков. акад. Ю.Д. Апресяна. – М.: «Русские словари», 1995. – 560 с.

Русская грамматика: В 2 т. Т. 2. Синтаксис / гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – 710 с.

Химик В.В. Круглый стол «От учебника к уроку: грамматический аспект преподавания РКИ» // Мир русского слова. – 2010. – № 2. – С. 84–89.

Храковский В.С. Условные конструкции (опыт исчисления) // Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. – СПб., 1996. – С. 175–213.

Инновационные средства формирования речемыслительной культуры иностранцев, обучающихся в военных образовательных учреждениях

Крушинская Татьяна Федоровна

Академия гражданской защиты МЧС России, Россия
141435, Московская обл., г. Химки, микрорайон Новогорск
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: krushinskaya_tf@mail.ru

Аннотация. В статье описан опыт применения компьютерных программ по русскому языку как иностранному с целью развития речемыслительных навыков иностранных обучающихся в Академии гражданской защиты МЧС России. На примере работы по теме «Имя числительное» проанализированы структура инновационного средства обучения, его содержание, достоинства.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, компьютерные средства обучения, имя числительное, речемыслительная деятельность, афоризмы.

УДК 355.23:372.881.161.1(0.054.6)

**Innovative means of forming communicative cognitive culture
of foreign students of military educational institutions**

Tatiana F. Krushinska

Civil Defence Academy Affiliated to the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence,
Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters, Russia
141435 Khimki, Microdistrict Novogorsk,
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: krushinskaya_tf@mail.ru

Abstract. The article dwells on the experience of applying computer programs in teaching Russian as a foreign language with the aim of developing communicative cognitive skills of foreign students at the Civil Defence Academy EMERCOM of Russia. Drawing on the topic “Numerals” the author analyses the structure of the innovative learning tool, its content and advantages.

Key words: Russian as a foreign language, computer training tools, numeral, communicative cognitive activity, aphorisms.

UDC 355.23:372.881.161.1(0.054.6)

Введение. Овладение иностранными обучающимися основами профессионального общения является главной практической целью обучения русскому языку. Это обуславливает потребность поиска возможностей активизации речемыслительной деятельности слушателей, курсантов военных образовательных учреждений.

Компьютерные средства обучения в большинстве учебных заведений России применяются уже более 20 лет и являются эффективным помощником преподавателей на занятиях по русскому языку как иностранному. Но не всегда обучающие, тренирующие и контролирующие программы соответствуют требованиям, которые к ним предъявляются.

В Академии гражданской защиты МЧС России применяются программы, которые совершенствуют речемыслительную культуру иностранных слушателей, курсантов.

Важнейшей целью обучения русскому языку военного специалиста-иностранца является, как известно, выработка навыка грамотного оформления устной и письменной речи, что является результатом протекания на высоком уровне речемыслительных процессов. И есть темы в курсе русского языка как иностранного, которые крайне трудно усваиваются иностранцами при работе лишь с традиционными средствами обучения. Одной из таких тем является склонение имен числительных.

Материалы и методы. Материалом для анализа в данной статье являются дидактические возможности компьютерных программ по русскому языку как иностранному. Ведущим методом исследования был выбран общенаучный описательный метод, включающий в себя обобщение, интерпретацию, классификацию.

Обсуждение. Имя числительное как синкретичная по своей природе часть речи, совмещающая специфические признаки количественной части речи с признаками существительного, прилагательного, наречия, местоимения, порождает большое количество речевых ошибок в речи иностранцев. А имена числительные составляют довольно высокий процент в словоупотреблении (до 8 %), так как тесно связаны с математикой, без которой не обходится ни одна наука, и необходимостью определения количества и счета во многих сферах жизни. В военных текстах в большом количестве фигурируют цифры, а при создании первичных или вторичных текстов иностранцы испытывают серьезные затруднения в употреблении

числительных, говоря: «не менее сорок», а не «не менее сорока», «более четырехста», а не «более четырехсот»; «до шестьдесят», а не «до шестидесяти».

Существует множество объективных и субъективных причин затруднений, возникающих при употреблении числительных в речи не только у иностранцев, но и у носителей русского языка как родного.

Во-первых, имена существительные и прилагательные имеют стройную систему склонений, охватывающую все многообразие этих морфологических групп, тогда как числительные, по словам академика В.В. Виноградова, «при наличии явных признаков самостоятельной грамматической категории... представляют довольно пеструю морфологическую картину» [Виноградов 1972: 242].

Во-вторых, числительные находятся в более неблагоприятных условиях по сравнению с другими частями речи в связи с тем, что при чтении художественной, учебной, научно-популярной литературы, публицистики обучающиеся, фиксируя внимание на образе слов (существительных, прилагательных, глаголов, наречий и т.д.), не находят слов-числительных, а видят лишь цифры. Таким образом, чтение и создание текстов научного, официально-делового, публицистического стилей не оказывает должного влияния на формирование навыков склонения числительных.

В-третьих, к сожалению, в учебных заведениях далеко не всегда удовлетворительно выполняется требование соблюдения единого речевого режима. Часто преподаватели военных дисциплин сами не склоняют числительные и от иностранных обучающихся этого не требуют.

В этой непростой ситуации помощником преподавателя русского языка становится компьютер, который, подавая учебный материал определенными дозами, управляя процессом индивидуального усвоения знаний, предлагая большое количество упражнений для формирования навыка, способствует развитию речемыслительной культуры обучающихся.

Мотивом речемыслительной деятельности является стремление решить проблему. Для усиления мотивации иностранным обучающимся предлагается озвучить небольшие профессионально ориентированные тексты, которые содержатся в первой части компьютерной программы. Для наглядности приведем несколько таких текстов:

«Начиная с 1859 года в России начали разрабатывать казнозарядную винтовку. Тогда Оружейный комитет испытал более 130 иностранных и не менее двух десятков отечественных моделей. И наконец, в 1864 году остановил свой выбор на винтовке англичанина Терри, появившейся шесть годами ранее. В эту конструкцию браковщик Тульского оружейного завода внес два десятка усовершенствований, и в ноябре 1866 года ее приняли в серийное производство под названием скоростная капсюльная винтовка»;

«4 сентября 1939 года Политбюро ЦК ВКП(б) направило авторитетные комиссии для определения возможностей советских заводов. Ровно через месяц был подготовлен список, включивший более 500 позиций»;

«На традиционном воздушном параде в Тушино 3 августа 1947 года тройка самолетов Б-4 была продемонстрирована публике. При постановке самолета на вооружение он был обозначен как Ту-4. Говорят, что решение о переименовании принял сам Сталин. Всего с 1948 по 1952 год было выпущено около 850 машин».

Осознание наличия проблемы употребления числительных в речи после прочтения текстов создает атмосферу напряженной речемыслительной деятельности.

Проследим, как формируется навык употребления в речи числительных 40, 90, 100, а также сложных и составных числительных с помощью компьютерной программы.

Теория

I. Рассмотрите таблицу склонения числительных 40, 90, 100 [приводится таблица].

1. Сколько форм у числительных 40, 90, 100?

ОДНА ФОРМА

ДВЕ ФОРМЫ

ТРИ ФОРМЫ

2. Сформулируйте устно вывод о склонении числительных 40, 90, 100.

3. Запомните правило:

У числительных 40, 90, 100 две формы:

сорок (И., В.) – сорока (Р., Д., Т., П.);

девяносто (И., В.) – девяноста (Р., Д., Т., П.);

сто (И., В.) – ста (Р., Д., Т., П.).

II. Рассмотрите таблицу склонения числительных от 50 до 80 и от 200 до 900 [приводится таблица].

1. Как склоняются сложные числительные от 50 до 80 и от 200 до 900?

изменяется только конец слова

изменяются обе части сложного слова

2. Сформулируйте устно правило склонения сложных числительных от 50 до 80 и от 200 до 900.

3. Запомните:

У сложных числительных от 50 до 80 и от 200 до 900 склоняются обе части.

III. Рассмотрите таблицу склонения составного количественного числительного [приводится таблица склонения числительного *восемьсот пятьдесят пять*].

1. Как склоняются составные количественные числительные, обозначающие целые числа?

изменяется только последнее слово

изменяются все слова, из которых они состоят

2. Сформулируйте **устно** правило склонения составных количественных числительных, обозначающих целые числа.

3. Запомните правило:

У составных количественных числительных, обозначающих целые числа, склоняются все слова, из которых они состоят.

IV. Повторите изученные теоретические сведения о числительных, обозначающих целые числа.

Тренировочные упражнения

1. Замените цифры словами. Заполните таблицу, вводя слова с клавиатуры.

Образец:

Цифры: 36, 62...

Слова: тридцать шесть, шестьдесят два...

2. Поставьте числительные в нужной форме. Заполните таблицу, вводя слова с клавиатуры.

Образец:

Растворите вещество в 50 (пятидесяти) миллилитрах воды.

Примеры:

Растворите вещество в 40 миллилитрах воды.

Растворите вещество в 60 миллилитрах воды.

Растворите вещество в 80 миллилитрах воды.

Растворите вещество в 200 миллилитрах воды.

Растворите вещество в 500 миллилитрах воды.

Растворите вещество в 800 миллилитрах воды.

3. Просклоняйте сложные числительные вместе с существительными. Заполните таблицы, вводя слова с клавиатуры.

1) восемьдесят спасателей,

2) семьсот граммов,

3) четыреста жителей.

4. Просклоняйте составные числительные вместе с существительными. Заполните таблицы, вводя слова с клавиатуры.

1) девятьсот сорок три офицера,

2) сто семьдесят один англичанин.

5. Прочитайте афоризмы, пословицы. Замените цифры словами, которые в нужной форме введите с клавиатуры.

Образец:

60 лет тому назад «оптимист» и «дурак» не были синонимами (Марк Твен).

Шестьдесят лет тому назад «оптимист» и «дурак» не были синонимами (Марк Твен).

Примеры:

1. Одержать 100 побед в 100 битвах – это не вершина воинского искусства. Повергнуть врага без сражения – вот вершина (Сун Цзы).

2. Кто переносит вести, тому бы на день плетей по 200 (пословица).

3. Театр превосходно обходился без режиссеров приблизительно 2535 лет (Уолтер Керр).

4. Если из 100 ворот закрыть лишь одни, то разве можно на этом основании считать, что грабитель не сможет пробраться в дом? (Конфуций).

5. На 300 пусто, на 500 ничего (пословица).

6. Человеку нужно 2 года, чтобы научиться говорить, и 60 лет, чтобы научиться держать язык за зубами (Лион Фейхтвангер).

7. Слова, еще слова, и только слова: это все, что нам оставили самые знаменитые философы 60 поколений (Томас Маколей).

Контрольное упражнение

Замените цифры словами: числительные в нужной форме введите с помощью клавиатуры.

Образец:

книга с 425 иллюстрациями

книга с четырьмястами двадцатью пятью иллюстрациями

Примеры:

получить около 90 писем

не хватает 70 рублей

добавьте к 811 еще 300

насчитывает 17809 книг

участвовали 80 слушателей

продано 719 проездных

речь идет о 960 рублях

получил заказ на 90 изделий

ушел со 100 рублями

поезд с 354 пассажирами

высота равна 8848 метрам

груз весом в 41 тонну

из 192 вычесть 37

отправили 976 тонн груза

обнаружили в 260 городах

Как видно из приведенного сценария, компьютерные программы можно применять на различных этапах учебной деятельности. При этом эффективным будет только то занятие, на котором методически верно организовано взаимодействие преподавателя и иностранного обучающегося, иностранного обучающегося и учебной группы. Индивидуализация обучения достигается за счет того, что во время работы сразу же идет обратная связь: указывается на правильный или неверный ответ, предлагается повторить правило; иными словами, иностранный обучающийся сразу видит результат каждого из своих действий.

Формирование речемыслительных навыков в процессе работы с языковым материалом электронного пособия по русскому языку определяется методически правильным построением всех частей пособия. Более того, в АГЗ МЧС России активно ведется поиск оптимального сочетания компьютера с традиционными средствами обучения на занятиях по русскому языку как иностранному, преподаватели творчески подходят к отбору содержания учебной деятельности, к выбору дидактических материалов, которые включают профессионально ориентированные тексты, афоризмы, пословицы.

Заключение. Итак, применять компьютер на занятиях в военном образовательном учреждении рационально на всех этапах полного цикла учебной деятельности, так как интерактивная программа выполняет все функции, необходимые для определенного этапа обучения: иностранный слушатель, курсант идет от усиления мотивации речемыслительной деятельности, ознакомления с теоретическим материалом до уяснения степени сформированности навыка.

Применение компьютерных программ оптимизирует педагогический процесс, так как они совмещают в себе достоинства разнообразных средств наглядности, позволяют организовывать и направлять восприятие обучающихся, сообщать новую информацию тщательно выверенными дозами, индивидуализировать обучение, активизировать познавательную деятельность обучающихся, экономить учебное время.

Библиография

Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Высшая школа, 1972. – 616 с.

**Лингвокультурная детерминация идентичности ребенка-полилингва
в условиях многоязычной среды**

Кытина Виктория Викторовна

Российский университет дружбы народов, Россия
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
аспирант
E-mail: kytinavictoria@mail.ru

Аннотация. Данное исследование направлено на изучение вопросов теории формирования поликультурной личности, обладающей многоязычной и поликультурной компетенцией, т.е. межкультурной компетенцией, созданной на базе не менее чем трех языков и культур (родной и двух неродных).

В рамках настоящей работы перед нами стояло несколько задач теоретического характера : изучение вопросов формирования полилингвальной языковой личности , изучение вопросов коммуникативной компетенции полилингвов, выявление особенностей структуризации и функционирования би- и полилингвального сознания и речевой способности полилингвов.

Ключевые слова: многоязычие, полилингвизм, лингвокультура, языковая компетенция, поликультурное пространство, языковая личность, идентичность, межкультурная коммуникация.

УДК 81'246.3:81'23+81'27

**Linguocultural determination of polilingual child's identity
in the multilinguistic environment**

Viktoria V. Kytina

Peoples` Friendship University, Russia
117198 Moscow, Miklukho-Maklay Str., 6
Postgraduate student
E-mail: kytinavictoria@mail.ru

Abstract. This study aims at investigating the issues of the theory of the multicultural personality possessing a multilingual and multicultural competence, i.e. a cross-cultural competence, formed on the basis of no less than three languages and cultures (one native and two non-native). This paper resolves several theoretical problems: to study the issues of forming a polylingual personality, to investigate issues of polylingual personality's communicative competence, to reveal the peculiarities of structuring and functioning of bi- and polylingual consciousness and speaking ability of a polylingual personality.

Key words: multilingualism, polylingualism, linguistic culture, linguistic competence, multicultural space, linguistic personality, identity, cross-cultural communication.

UDC 81'246.3:81'23+81'27

Введение. Проблемы национального сознания , антропологии, этнической психологии и психологии культуры находятся в последнее время в центре исследовательских интересов. Каждая из этих научных областей касается вопроса языковой идентичности.

Материалы и методы. Статья носит преимущественно теоретический характер . Отдельные положения иллюстрируются материалами научных текстов из различных научных сфер, затрагивающих вопросы лингвокультурной идентификации. психолингвистики, в метаязыке которых наблюдается, в частности, обращение к понятию контекста . Основным методом, использованный в ходе исследования, – описательный.

Обсуждение. В научной терминологии «этнокультурную специфику сознания» связывают с термином «национально-культурная специфика сознания», хотя эти понятия не равнозначны. «Этнокультурная специфика сознания» подразумевает, что культура этноса определяет языковое сознание.

Российские ученые-психолингвисты в рамках психологической теории деятельности полагают, что характеристики национально-специфического сознания определяются внешней деятельностью, т.е. экстраполяемыми факторами, зависящими от природных и социальных условий, а также от артефактов.

Детерминация архетипа определенного этнокультурного общества формируется путем восприятия и осмысления окружающего мира по канонам и нормам. Эти устоявшиеся правила выступают как анализаторы, ограничивающие сознание от лишней информации.

Единицами социально-перцептивной деятельности выступают этнокультурные стереотипы, создающие типичные этнокультурные характеристики. Система стереотипов языковой личности зависит от восприятия моделей мира индивидом, его отношений с этим миром и аккумулирует в себе все знания и убеждения, приобретенные в процессе социализации. «Сама система сознания определяется этническими стереотипами поведения и не осознается каждым отдельным носителем культуры, т.е. принадлежит кол-

лективному бессознательному данного национально-лингвокультурного сообщества» [Уфимцева 1993: 59]. Из этого следует, что национальное сознание имеет функцию специфического регулятора поведения человека. Необходимо подчеркнуть, что культурный стереотип языковой личности формируется одновременно с процессом культурологизации индивида с самого раннего детства.

По определению психолога П.В. Сысоева под национальной ментальностью понимается способ мышления определенного культурного общества. Эта совокупность определенных стереотипов восприятия окружающего мира определяет поведение участников коммуникации и ожидание сходного со стороны других. Согласно научной теории П.В. Сысоева, классификация ментальности народа страны изучаемого языка представлена в трех плоскостях: общей, ситуативной и культурной. Под общими характеристиками (по Р.П. Мильруду) мы понимаем знание, поведение и отношение. В данном контексте – это праздники, обряды и ритуалы носителей языка. Определенная ситуация мобилизует культурологические установки ментальности и детерминирует поведение в сложившейся ситуации. Когда речь идет о культурном самоопределении, то здесь мы можем говорить об объединении, возможности группированная по определенным признакам. Под этим подразумевается общность интересов, политических взглядов, профессий, морально-этических ценностей [Сысоев 2001: 14].

Состояние проблемы лингвокультурной детерминации идентичности ребенка-полилингва в условиях многоязычной среды во многом определилось благодаря научным исследованиям в области изучения феномена коммуникативной компетенции американского социолингвиста Д. Хаймса. По мнению Д. Хаймса, именно социальные факторы определяют выбор грамматической реализации, которая осуществляется на основе знаний согласно определенным правилам. «Такое знание может рассматриваться как аспект компетенции в обычном значении этого слова. Лингвистическая теория должна расширить понятие компетенции за пределы грамматического знания» [Hymes 1977: 92–93].

Следует отметить, что сам термин «коммуникативная компетенция» впервые встречается в трудах Н. Хомского. Согласно содержанию понятия коммуникативной компетенции, у Н. Хомского оно ограничивается лишь знанием грамматики, а все другие аспекты знания и способности говорящего определяются им как перформация, т.е. вся область речевого поведения, а именно: психологические ограничения памяти, выбор альтернативных возможностей, стилистический выбор и прочее.

По Хаймсу, компетенция является следствием взаимодействия индивида с социумом, а не врожденной способностью. Именно процесс аккультурации порождает возможность формирования свободного владения языком. «Внутри социальной матрицы, в рамках которой ребенок изучает грамматику, он овладевает также системой ее использования в зависимости от ситуации общения, места, целей высказывания, других способов коммуникации и т.д. – всех компонентов коммуникативных событий <...>. Все это составляет «социолингвистическую» (или, более широко, коммуникативную) компетенцию, позволяющую человеку быть не просто говорящим, а членом социально обусловленной системы общения» [Там же: 75].

Определенная группа ученых, как и Н. Хомский, считает, что в процессе формирования речевого поведения ребенка реализуются врожденные способности, так как «любой естественный язык – это простая и в высшей степени системно организованная реализация некой сложной модели, обладающей рядом весьма специфических свойств. В той мере, в какой эти наблюдения подтверждаются, они показывают, что структура усваиваемой говорящим грамматики должна отражать, по-видимому, в гораздо большей степени, чем мы сейчас ожидаем, скорее общие особенности человеческих способностей к обучению, нежели конкретные особенности накопленного данным говорящим опыта» [Chomsky 1965: 168].

В процессе лингвокультурной детерминации идентичности ребенка-полилингва в условиях многоязычной среды немаловажную роль играет определение феномена «родной язык» (РЯ). Под родным языком часто понимается язык матери, или язык национальной принадлежности, или же язык, на котором говорят с детства, но не отождествляют его «с понятием официально-паспортным» [Аврутин 1972: 52].

Родной язык – это не «врожденный язык», как указывает А.А. Леонтьев. «Но это и не язык родителей, тем более если семья смешанная. Родной язык в общем случае – тот тот язык, на котором ребенок произнес свои первые слова» [Леонтьев 2001: 218]. На определение феномена «родной язык» влияют следующие факторы: психологические, этнические, культурные, социально-исторические, коммуникативно-прагматические. В зависимости от ситуации родной язык может совпадать с этническим, а может принадлежать другому этносу. Таким образом, экстралингвистические факторы влияют на выбор родного языка в условиях поликультурного социума. Здесь уместно учитывать неоднородность национального состава места проживания, роль изучаемого языка, смешанные браки.

Согласно теории Р.А. Будагова, «при билингвизме определить родной язык бывает очень трудно: говорящие с детства усваивают два языка, причем одним они пользуются в быту, а другим в официальном общении» [Будагов 1958: 394]. В прагматике такое распределение функций не всегда имеет место.

Научные исследования показали, что в полилингвальном социуме в хронологическом порядке второй язык может вытеснить первый (язык матери) по времени усвоения и стать «родным».

Если ребенок одновременно владеет несколькими языками, то, согласно мнению ученых В.А. Аврутина, М.М. Михайлова, Ю.Д. Дешериева, в условиях дву- и многоязычия будет иметь место иерархия между выбором языка. В том случае, когда степень владения языком примерно одинакова, детерминантой выбора выступит этническая принадлежность индивида.

Следует разграничивать понятия «первый язык» – «родной язык», «второй язык» – «неродной язык» и «иностранный язык». «Первый язык» (Я1) и «второй язык» (Я2) – это языки, которые ребенок усваивает в хронологическом порядке, а «родной язык» (РЯ), «неродной язык» (НЯ) и иностранный язык (ИЯ) определяются в соответствии с принадлежностью индивида к определенному социуму.

Под неродным языком понимается язык национально-языкового меньшинства, имеющий статус государственного или официального. В этом случае уместно говорить о втором языке. Если же в социуме отсутствуют носители данного языка, то это – иностранный язык [Леонтьев 2001: 218]. Необходимо разграничивать понятия «второй язык» и «иностранный язык». О понятии «второй язык» мы можем говорить, когда овладение происходит в естественной ситуации общения, например, в семье (при смешанных браках), с ровесниками в детском саду. О понятии «иностранный язык» можно говорить, когда происходит изучение языка по определенным методическим канонам.

По мнению известного лингвиста В.А. Аврорина, «...родным языком является тот язык, которым данный человек или коллектив людей наиболее свободно и активно пользуется во всех случаях жизни, с помощью которого они, в частности, – и это особенно показательно, – чаще и легче всего выражают свои мысли любого содержания, т.е. на котором они обычно думают» [Аврорин 1972: 52].

Согласно теории Э.А. Григоряна, «родной язык» как сложный ментальный и социолингвистический объект недостаточно исследован по причине многокомпонентности и сложности определения родного языка. По мнению автора, монолингвальные этнические коллективы определяют одноязычную модель представленности мира, но сам второй язык возникает лишь тогда, когда родной язык не является единственным [Григорян 2001: 168].

Следует отметить, что, согласно теории Л. Вайсгербера, «родной язык создает основу для общения в виде выработки сходного у всех носителей образа мышления. Причем и представление о мире, и образ мышления – результаты идущего в языке постоянного процесса мирозидания, познания мира специфическими средствами данного языка в данном языковом сообществе» [Вайсгербер 1993б: 111–112].

Ряд авторов считает, что в родном языке имеют место два начала – этническое и межэтническое, а в неродном языке присутствует только одно начало, выступающее как коммуникативный код [Позднякова 1999: 64]. Ю.Д. Каражаев уточняет: «если второй (неродной) язык есть просто код межэтнического общения, то родной язык также предстает кодом, но уже внутриэтнического общения» [Каражаев 2001: 6]. По мнению автора, сущность родного языка заключена в своеобразных энтимемах (пресуппозициях), этнопассионарности, этноритмах, создающих метафорический образ, «этномировоззренческо-понятийную копию реальной действительности» [Там же: 7–8].

Итак, говоря о статусе «родного языка», мы можем сделать вывод, что он не является «врожденным», не приравнивается в государственному или официально принятому, он зависит от личного выбора индивида и только в этом случае становится доминантным и функционально активным.

«Есть все основания говорить о наличии в языковом сознании билингва единой модели языковой идентификации, а не, как принято считать, разнообразных комбинаций разнородных признаков родного языка» [Позднякова 1999: 66]. По мнению Ю.Д. Апресяна, «родной язык» – это личная сфера говорящего, его внутренний мир, неотъемлемое свойство личности. В противовес этому, неродной язык может быть не включен билингом в личную сферу языкового опыта, он не рассматривается им как «средство общения».

Следуя теории Р.И. Хашимова о признании билингом какого-либо языка родным, можно предложить следующую процедуру самоидентификации:

- 1) идентифицировать себя как индивида, определить свою этническую принадлежность;
- 2) определить на психосоматическом уровне общее и частное с соответствующими нациями и народностями;
- 3) проанализировать и осознать общность культуры;
- 4) осмыслить единство восприятия моделей мира;
- 5) постичь общность этнических языковых картин мира.

Заключение. Хотелось бы отметить, что языковое сознание – это многоаспектное явление, рассматриваемое как совокупность структур сознания. В формировании этого феномена участвуют социальные знания, тесно увязанные с языковыми знаками.

Когда речь идет о языковом сознании би- и полилингва, перед нами образуется гибридная структура, представленная двумя и более знаковыми системами. Когда речь идет о втором языке индивида, мы подразумеваем более позднюю систему, встраиваемую в уже существующую, проникающую в первичное языковое сознание индивида. Сознание билингва структурируется из компонентов, представленных в оптимальной модели внеязыковой реальности, дополняющих, расширяющих и углубляющих образ мира. В целом развитие языковой личности зависит от расширения круга культур, обеспечивающих формирование поликультурного пространства.

Когда мы говорим о национальном языке, то он рассматривается как ядро языкового сознания и детерминированного культурой этноса. Основой восприятия мира является система стереотипов и когнитивных схем определенного народа.

В языковом сознании би- и полилингва существует унифицированная модель языковой идентификации, основывающаяся на полилингвальной когнитивной модели мира.

Статус одного из родных языков определяется условиями, в которых существует индивид. Процесс идентификации родного языка в сознании би- и полилингва происходит посредством осознания личностью этнической, культурной, языковой, мировоззренческо-понятийной принадлежности и общности в определенных социально-экономических контекстах.

Библиография

- Аврорин В.А. Двужычие и школа // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Норма, 1972. – С. 49–62.
- Будагов Р.А. Борьба идей и направлений в языкознании нашего времени. М.: Наука, 1978. – 248 с.
- Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа. М.: МГУ, 1993. – 223 с.
- Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 160 с.
- Григорян Э.А. Методологическая характеристика исконной русской речи // Русский язык в межнациональном общении. Проблемы исследования и функционирования. – М.: Институт русского языка РАН, 2001. – С. 155–236.
- Катагощина Н.А. Проблема двуязычия многоязычия за рубежом // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 62–74.
- Каражаев Ю.Д. Архетипический слой осетинского менталитета в творчестве Е. Бритаева (проблемы этносемиологической грамматики) / Ю.Д. Каражаев // Вестник СОГУ. Гуманитарные науки. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2000. – С. 129–135.
- Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
- Позднякова Т.Ю. Русский язык в языковом опыте билингва // Русская речь. – 1999. – № 5. – С. 62–68.
- Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12–18.
- Уфимцева Н.В. Человек и его сознание: проблема формирования // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Институт языкознания РАН, 1993. – С. 59–75.
- Hymes D. Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach. – London: Tavistok, 1977. – 260 p.
- Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge (Mass.): The MIT Press, 1965. – 251 p.

Русский язык как инославянский: принципы, задачи, специфика

Маркова Елена Михайловна

Университет Св. Кирилла и Мефодия, Словакия
91701, г. Трнава, пл. Герду, 1,
Московский государственный областной университет, Россия
105005 г. Москва, ул. Радио, д. 10А
доктор филологических наук, профессор,
E-mail: elena-m-m@mail.ru

Аннотация. В статье дается обоснование специфики описания и преподавания предмета «Русский язык как инославянский» и его выделения из направления «Русский язык как иностранный». На материале лексики русского, чешского и словацкого языков демонстрируются особенности группировки лексики с целью ее преподавания в инославянской аудитории на основании основных лексических трудностей, возникающих у славян при изучении русского языка: асимметрия словообразовательных и фразеосемантических гнезд; межъязыковая омонимия и полисемия; различия в синтагматике общих лексем; лингвокультурная специфика вторичных наименований. Наряду с этим обращается внимание и на конвергирующий момент, связанный с общими внутренними тенденциями развития, а также с едиными глобализационными процессами.

Ключевые слова: русский язык как инославянский; лингводидактическая группировка лексики; языковая асимметрия.

УДК 372.881.161.1(0.054.6)+ 81-23+81-144

Russian as a foreign Slavic language: Principles, tasks and peculiarities

Elena M. Markova

University of St. Cyril and Methodius, Slovakia
91701 Trnava, Gerdu Sq., 1
Moscow State Regional University, Russia
105005 Moscow, Radio Str., 10A
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: elena-m-m@mail.ru

Abstract. The paper substantiates the specific character of describing and teaching the subject “Russian as a Foreign Slavic Language” which is singled out of the field “Russian as a Foreign Language”. On the basis of lexical units taken from Russian, Czech and Slovak languages the article demonstrates the peculiarities of grouping lexical units with respect to their teaching to foreign Slavic learners on the basis of the main lexical difficulties faced by the Slavs studying Russian as a foreign language: the asymmetric character of derivational families of words as well as of phraseological-semantic families, interlingual homonyms and polysemantic units, the differences in the syntagmatics of common lexemes, the linguistic and cultural peculiarities of secondary nominations. At the same time the work draws attention to the converging point, connected with the common internal tendencies of linguistic development as well as with common processes of globalization.

Key words: Russian as foreign Slavic language; linguodidactic lexical grouping; linguistic asymmetry.

UDC 372.881.161.1(0.054.6)+ 81-23+81-144

Введение. Изучение русского языка в инославянской аудитории имеет свои плюсы и минусы: с одной стороны, изучение близкородственного языка легче ввиду большого количества общих корней, наличия одинаковых грамматических явлений, способов словообразования и деривационных моделей, с другой стороны, оно таит в себе значительные трудности, обусловленные тем, что за общей оболочкой нередко стоит иная семантика. Это сопряжено с усилением интерференции на всех языковых уровнях (лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом) и, соответственно, с замедлением прогресса в овладении русским как иностранным. Как известно, факты, частично различающиеся в родном и изучаемом языках, труднее усваиваются, нежели факты абсолютно различные. Поэтому обучение инославян русскому языку должно вестись с учетом этих явлений, что ставит проблему выделения **русского языка как инославянского (РКИН)** из общей методики русского языка как иностранного (РКИ).

Материалы и методы. Основными методами исследования являются сравнительно-сопоставительный, метод семного анализа, метод компонентного анализа, метод когнитивного анализа,

метод этимологического анализа, дистрибутивный метод, методика группировки лексики с целью преподавания.

Обсуждение. Обучение русскому языку как инославянскому характеризуется, прежде всего, особой лингводидактической группировкой лексического материала. С нашей точки зрения, наиболее важными моментами, требующими билингвального описания и лингвометодической разработки, являются следующие вопросы: 1) сопоставление словообразовательных гнезд; 2) внутренняя форма производных лексем; 3) межъязыковая омонимия и полисемия; 4) синтагматика общих лексем; 5) сравнение фразеосемантических гнезд; 6) лингвокультурные различия вторичных наименований; 7) общие внутренние тенденции развития, 8) общие тенденции, обусловленные едиными глобализационными процессами.

В результате эволюции праславянского лексического фонда в разных славянских языках оказались по-разному «рассыпанными» общие для них корневые и аффиксальные морфемы, что привело к их лексико-словообразовательной асимметрии. Среди унаследованных славянскими языками праславянских корневых морфем было немало синонимичных. В результате действия тенденции к избавлению от дублетности один из синонимов закреплялся в качестве основного номинанта, тогда как другой смещался на языковую периферию или изменял свою семантику или стилистическую принадлежность. Разные языки могли «предпочесть» разные синонимы. Интерес с этой точки зрения представляет сопоставительное исследование **словообразовательных гнезд**, т.е. групп слов, имеющих одинаковую корневую морфему.

Так, между сравниваемыми русским, чешским и словацким языками наблюдается асимметрия в использовании синонимичных праславянских корней *-бол-*, *-хвор-/хор-*, *(не)моц-* (чеш. и слвц. *(ne)moc*). В русском языке в общем употреблении стал использоваться корень *-бол-*, представленный в дериватах: *боль*, *болезнь*, *больной*, *больница*, *болеющий*. В чешском и словацком языках словообразовательный ряд с корнем *-bol-* не такой многочисленный: чеш. *bolet*, слвц. *boliet'* (только о каком-л. органе), чеш. и слвц. *bolest* 'боль', чеш. *bolení* и *bol* получили более узкое значение: первый дериват стал обозначать только физическую боль, а второй, напротив, 'душевную боль, печаль'. В словацком языке бытует и адъектив *bol'avý* с семантикой 'больной, болезненный'.

В чешском языке наиболее распространение получил корень *(ne)moc-* (от *moc* 'сила' из **mog-tь*) (ЭСРЯ): *byť nemocen* 'болеть какой-л. болезнью', *nemoc* 'болезнь' (ср. рус. *немо́щ, немочь, занемочь* 'заболеть'), *nemocný* 'больной', *nemocnice* 'больница'. В словацком более популярным стал корень *-chor-* (*-chvor-*) (представленный в рус. прост. *хворать – захворать, хворый*), от которого были образованы корреляты *byť chorý* 'болеть', *chorý* 'больной', *chorobný* 'болезненный', хотя в значении 'больница' в нем активно используется и богемизм *nemocnice*. В значении 'болеть за команду' в чешском и словацком языках употребительны глаголы с заимствованным корнем: чеш. *fanřit* и слвц. *fanúšikovať'*, с которыми связаны и агентивы чеш. *fanoušek* и слвц. *fanúšik* 'болеющий', восходящие к англ. *fan, fanatic* (ср. рус. *фанат*).

Любые сходные по форме языковые факты двух славянских языков принадлежат к проблемным в плане лингводидактики в силу неизбежной семантической интерференции («приписыванию» одинакового по звучанию с родным языком факту изучаемого языка семантики, свойственной ему в родном языке). Проблема ложного сходства распространяется и на **словообразовательные форманты**. Большая часть словообразовательных средств, а также многие деривационные модели в славянских языках совпадают, являясь рефлексом праславянского единства. Совпадает в значительной мере и семантика словообразовательных средств и моделей. Изменяется, однако, распределение морфем: одно и то же значение передается подчас при помощи различных корней или различных аффиксов.

При наличии в словацком языке, например, глагола *говориť – hovoriť'* (хотя в этом значении используется еще и глагол *rozprávať*, а также *vraievť*) существует значительная асимметрия в словообразовательном гнезде глагола *говориť*. Некоторые из приставочных глаголов при этом совпадают с русскими: *поговориť – pohovoriť si* (наряду с *porozprávať sa*), *договориťся – dohovoriť sa* (наряду с *dohodnúť sa*, хотя дериват от него *договор* выражается суш. *zmluva, dohoda*), *заговориťся* (увлечься разговором с кем-то) – *zahovoriť sa* (наряду с *zarozprávať sa*), *наговориťся – nahovoriť sa*, а также *uhovoriť sa, vyhovoriť sa, oговориť* (очернить, обвинить) – *ohovoriť, поговориť – pohovoriť si, отговориť – odhovoriť* (но: *отговорка – výhovorka*), совпадает и пара существительных: *разговор – rozhovor* (например, *telefonický rozhovor*), однако в большинстве других приставочных дериватов наблюдаются расхождения, в том числе в **приставках**: *подговориť* кого-л. – *nahovoriť, prehovoriť*; *уговориť* – *nahovoriť, prehovoriť*, откуда *уговор* – 1) *prehovárание, nahovárание* и 2) *dohovor* (а также *dohoda*), *заговориť* – *prehovoriť, začať hovoriť, наговориť* – *navraievť, narozprávať*; *сговориťся* – *dohovoriť si*, наряду с *dohodnúť si*, а *сговор* – *sprisahanie* (*преступный сговор – zločinecké sprisahanie, разговорчивый – zhovorčivý*, а также *komunikatívny, hovorný* (*разговорный (стиль) – hovorový (štýl)*); в **корнях**: *разговариваť* – *rozprávať sa, выговориťся* – *vyrozprávať sa, vyvraievť sa; выговориť* – *vysloviť*, и, наконец, в **целых лексемах**: *говоряť* (вводное слово) – *vraievť, переговориť* – *porozprávať sa, переговоры – rokovanie; сделать выговор* – *pokarhať, udeliť pokarhanie, заговор* – *sprisahanie*, но: *заговор молчания – tichá dohoda; оговориť* – *prerieknuť, оговориťся* – *mať pripomienku* (*оговорка – pripomienka, prerieknutie sa; обговориť* – *prebrať, prediskutovať; приговориť* – *odsúdiť*, но: *приговор – rozsudok; проговориťся* –

prerieknut' sa, preriect). Подобная группировка лексики русского языка в соответствии с принадлежностью к словообразовательному гнезду и в его аттракции к словообразовательной системе родного языка чрезвычайно эффективна для успешного овладения системой русского языка.

Лингводидактическая группировка лексики и фразеологии возможна и с точки зрения **ономасиологической**, основанной на общности или различии внутренней формы, т.е. образа, положенного в основу номинации. Спецификой ее лингводидактического использования в курсе РКИН является то, что немотивированная с точки зрения носителей языка внутренняя форма может оказаться мотивированной в инославянском языковом сознании, например, *колесо, около, околица, окольный, околицца* (*нести околиццу*), *кольцо, окольцевать* понятны чеху или словаку, т.к. соотносятся с общесл. *коло* 'круг, колесо', сохранившимся в этих языках; *челка, челобитная* имеют в своей основе общеслав. *чело* 'лоб', *наперсник* 'воспитанник' основано на общеславянской лексеме *перси* 'грудь' (чеш. *prsa*, словц. *prsia* – 'грудь'), *перстень, наперсток* содержат в себе общесл. *перст* 'палец' (чеш., словц. *prst*), а *кошелек, кошелка* эксплицируют внутреннюю форму общесл. *кош* 'корзина'.

Лексика в курсе РКИН может группироваться не только на основании общности внутренней формы с лексемой родного языка, но и в фокусе ее различия для выражения одного и того же значения: например, рус. *белье* (от *белый*), словц. *bielizē* (мотивированные белым цветом) и чеш. *prádlo* (с мотивировкой по функции: 'то, что можно стирать' – *prát*), рус. *рубашка* ('то, что *подрублено*') и чеш. *košile*, словц. *košela* (от *koš* 'корзина, мешок'), *спичка* (мотивированное формой: *спичка*) и чеш., словц. *zápalka* (мотивированное функцией: *zápalit* 'зажечь') и т.п.

Среди приведенных выше коррелятов часто встречаются примеры так называемой **межъязыковой омонимии**: случайного изоморфизма при семантической нерелевантности. Факты параллельного образования как результат наличия в разных славянских языках общего корпуса корневых морфем и словообразовательных аффиксов, а также однотипных деривационных моделей представляют большую трудность для инославян. Это, помимо глагольных дериватов, приведенных выше, существительные и прилагательные типа рус. *вычитка* 'чтение текста с целью исправления ошибок' и слов. *vúčítka* 'упрек, укор' (*vúčítka svedomia* – 'угрызения совести'), рус. *погреб* 'помещение под домом для хранения зимой овощей и солений' и слов. *pohreb* 'похороны', рус. *внимание* и слов. *vnímanie* 'восприятие', рус. *давка* 'многолюдье, при котором люди давят друг на друга' и слов. *dávka* 'доза; пособие; налог', чеш. *dávka* 'порция', рус. *доклад* 'сообщение' и слов. *doklad* 'документ' и др. Подобные явления, принадлежащие к так называемым межъязыковым омонимам, не являются объектом выделения и презентации лексики в курсе РКИ, но из них складываются «подводные камни» при изучении РКИН, зачастую эксплицирующие собой к тому же этнокультурную специфику. Так, к названиям с ярко выраженной этнокультурной маркированностью относится чешская лексема *pohanka*, обозначающая гречневую кашу, омонимичная рус. *поганка* 'несъедобные грибы'. Помимо отрицательной коннотации, чешская лексема имеет и историкокультурную составляющую.

Подобные трудности возникают и с **межъязыковой полисемией**, которую от омонимии отличает общее происхождение коррелятов. Можно выделить несколько факторов образования изоморфных лексем, сохраняющих семантическую связь как следствие эволюции общего этимона: семантическое развитие общих лексем праславянского лексического фонда (например, рус. *губы* 'выпуклые части рта' и чеш. *houby* 'грибы', рус. *худой* и чеш. *chudý* 'бедный, нищий'), общие заимствования из неславянских языков (типа рус. *роба* 'грубая рабочая одежда' и чеш. *roba* 'вечернее платье', рус. *маляр* 'рабочий' и чеш. *malíř* 'художник'), заимствования из одного славянского языка в другой (рус. *табор* из чеш. *tabor* 'лагерь', рус. *колготки* из чеш. *kalhoty* 'брюки' и т. п.).

Нередко генетически общие лексемы даже при их полном денотативном сходстве различаются **культурно-коннотативными наращиваниями**, что в большой степени относится, например, к названиям животных в славянских языках. Они также должны стать объектом межъязыкового сопоставления на занятии РКИН. К примеру, *рыба* при полном сходстве в плане денотации имеет эмоционально-образные различия в русском и чешском языках: образ рыбы связан в русском сознании с инертностью, вялостью, безынициативностью человека, что вербализуют фраземы: *молчать как рыба, открывать рот как рыба*. У чехов образ рыбы ассоциируется со здоровьем, свежестью, бодростью, ловкостью, что эксплицируют устойчивые сравнения с этим образом: *zdravý jako ryba* (ср. с рус. *здоровый как бык*), *čilý / čerstvý / mrštný jako ryba* (букв. 'бодрый, свежий, ловкий как рыба'), нетипичные для русской культуры.

При работе над образной составляющей общих лексем в родственных родном и изучаемом языках целесообразно обратиться к сравнению образуемых ими **фразеосемантических гнезд**, к примеру, с прилагательными-колоративами. Здесь можно выделить общую фразеосемантическую составляющую, напр., колоратив *зеленый* в составе фразеологизмов русского и чешского языков одинаково символизирует молодость, юность: рус. *зеленый возраст, зеленая молодежь, молодо-зелено*, чеш. *věčně zelené písně (milodie)* (букв. 'вечно зеленые песни, мелодии', а также 'разрешенный, не имеющий преград, свободный'): рус. *давать/дать зеленую улицу, зеленый свет* ('дорога открыта') чеш. *dát zelenou*.

Специфичными в сравнении с чешским языком являются русские фраземы: *зеленый змий* ('алкоголь'), *тоска зеленая* ('о чем-то очень скучном'), *елки зеленые* (в качестве междометия при выражении удивления или досады), в чешском языке выделяются неизвестные в русском языке устойчивые выражения: *zelený čtvrtek* ('зеленый четверг') в значении 'Страстной четверг', *rozhodovat od zeleného stolu* (букв.

‘решать от зеленого стола’) в значении ‘решать дела в кабинетном порядке’, *stavět, dělat, vznikat na zelené louce* (букв. ‘начинать с зеленого луга’) означает ‘начинать с нуля’, *dítě ze zelené krve* (букв. ‘ребенок зеленой крови’) – ‘внебрачный ребенок’.

Вместе с тем, несмотря на значительную национальную специфику, современные славянские языки обнаруживают глубокую **общность в путях развития значений** отдельных лексем и целых лексических групп, в характере и типах семантических сдвигов, в семантических процессах, происходящих в словах одной тематической или семантической группы, в общих тенденциях языкового развития. Взгляд на родной язык через призму другого, родственного языка открывает большие возможности не только для выявления специфики своего языка, но и установления единообразия, сходства, типологических черт, присущих языкам. Можно утверждать, что лексика славянских языков в целом развиваются конвергентно, если рассматривать вопросы лексической и фразеологической номинации широко, с учетом принципов номинации, типологического характера семантических переносов и сдвигов, процессов интернационализации лексиконов.

Помимо заимствований, наиболее очевидна общность языков в сфере лексической и фразеологической семантики. Анализ явлений вторичной номинации, в том числе фразеологии, в билингвальном межславянском аспекте обнаруживает общность многих моделей, по которым осуществляется вторичная объективация действительности (к чему приводят и общие семантические кальки).

В славянских языках часто совпадают как положительно-оценочные, так и негативно-оценочные переносные значения зоонимов, что объясняется не только действием общих фразеологических моделей, но и едиными процессами калькирования. Например, чеш. *zmije* ‘гадюка’ и рус. *гадюка* служат экспрессивным наименованием вероломной, злобной женщины, выступая одновременно и в качестве ругательства. *Курица* (чеш. *slepice*) одинаково ассоциируется в обоих языках с глупостью, а также с неприглядностью, что послужило основой устойчивых сравнений рус. *как мокрая курица*, эквивалентного чеш. *jako zmoklá slípka/slepice*.

В славянских языках часто совпадает не только зооморфный код, но и артефактный. С негативной коннотацией, к примеру, часто используются названия острых предметов для наименования женщин, склонных все время ругать, ‘пилить’ своих мужей: рус. *пила*, рус. (разг.) *шкрабина* и чеш. *rašple* ‘рашпиль, точащий инструмент’. Нередки сравнения женщин с емкостями, вместилищами: рус. *бочка, старая перечница, старая скворечница* и чеш. *stará škatule* (‘старая шкатулка’). Пожилой человек ассоциируется с археологической древностью: рус. *реликт* – чеш. *vykopávka* ‘археологическая ценность’.

Универсальными в современных славянских языках оказываются и общие направления смыслового развития лексем, начиная от акта номинации. Семантические сдвиги, переосмысления, перенос значений или наименований демонстрируют подчиненность единым моделям. Так, рус. *пакет* соответствует чеш. *balík*, аналогичными являются и большинство их переносных значений: *пакет документов* (рус. *пакет предложений, пакет законопроектов* – чеш. *balík zákonů*), рус. *контрольный пакет* – чеш. *kontrolní balík (akcii)*.

Закключение. Таким образом, основаниями группировки лексики в курсе русского языка как инославянского должны стать симметрия и асимметрия словообразовательных и фразеосемантических гнезд, сходство и различие деривационных моделей, внутренняя форма лексем, наличие слов-мотиваторов в родном языке, семантические, стилистические и культурологические различия общих с родным языком лексем при внешнем изоморфизме. Группируемый по названным критериям лексический материал должен сопровождаться этимологическим и культурологическим комментарием, морфемным анализом, сравнением валентности общих лексем в разных славянских языках, что будет способствовать когнитивно-системному его усвоению. Билингвальное сравнение и описание сходных и дифференцированных языковых явлений имеет большое лингводидактическое значение, нацеливая на то, что, занимаясь изучением другого славянского языка, нужно смотреть на него с точки зрения иной лингвокультуры.

Библиография

Бирх А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. – М.: Астрель. АСТ. Люкс, 2005. – 926 с.

Мокиенко В.М. Словарь сравнений русского языка. – СПб.: Норинт, 1998. – 608 с.

Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / под ред. О.Н. Трубачева. – М., вых. с 1974 г.

Čermák F., Hronek H. a kol. Slovník české frazeologie a idiomatiky. D. I. Přirovnání. Praha: LEDA, 2009. – 507 s.

Mokienko V., Wurm A. Česko-ruský frazeologický slovník. – Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. – 659 s.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. – Praha: ACADEMIA, 2003. – 647 s.

Slovník slovenského jazyka. – Bratislava: VEDA, 1987. – 850 s.

Velký česko-ruský slovník / Pod ved. L. Kopeckého, J. Filipce a O. Lešky. – Praha: LEDA, 2005. – 1407 s.

Обучающий потенциал текстов и экранизаций русской классики в преподавании РКИ

¹Мартынова Маргарита Александровна

²Николенко Елена Юрьевна

¹Российская Академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
119571, г. Москва, пр. Вернадского, 82
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: bilingualconnect@mail.ru

²Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
119991, г. Москва, ул. Ленинские Горы, 1
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: nikolenko.e.yu@gmail.com

Аннотация: Статья рассказывает об обучающих возможностях текстов и экранизаций русской классики для формирования вторичной языковой личности.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, вторичная языковая личность, тексты русской классики, экранизации русской классики, лингводидактический потенциал, чтение, аудирование, полилог культур.

УДК 378:372.881.161.1(0.054.6)

**Educational potential of the texts and screen adaptations of Russian classics
in teaching Russian as a foreign language**

¹Margarita A. Martynova

²Elena Y. Nikolenko

¹The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia
119571 Moscow, Vernadsky Ave., 82
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: bilingualconnect@mail.ru

²Lomonosov Moscow State University, Russia
119911 Moscow, Leninskie Gory, 1
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: nikolenko.e.yu@gmail.com

Abstract. The article discusses teaching potential of texts and screen versions of Russian classical literature in forming a secondary linguistic personality.

Key words: communicative competence, secondary linguistic personality, Russian classical literature texts, screen version of Russian classical literature, linguodidactical potential, reading, listening, cultures' polylogue.

UDC 378:372.881.161.1(0.054.6)

Введение. Вопросы изучения произведений русской классики всегда рассматривались в методике преподавания РКИ. Традиционно они связывались с более глубоким изучением данного материала учащимися-филологами. Однако опыт преподавания позволяет говорить о возможностях использования таких текстов и для других групп обучаемых вне зависимости от контингента, форм обучения, а также наличия или отсутствия языковой среды. Особый обучающий потенциал раскрывается в сочетании анализа текста и его экранизации.

Материалы и методы. При подготовке материалов статьи тщательно изучались различные тексты русской классики. Анализировались возможности включения таких текстов в процесс обучения русскому языку учащихся-инофонов как в условиях языковой среды, так и вне ее. Составлялся перечень экранизаций произведений. Разрабатывалась система заданий, нацеленных на параллельное (или «включенное») изучение текстов, «подкрепленных» экранизацией произведения. Отбирались работы учащихся, доказывающие гипотезу о повышении эффективности обучения русскому языку с учетом данной методики.

Обсуждение. «Русская классика, от Пушкина до Чехова, как и лучшее в литературе XX века, – сегодня это едва ли и не буквально то самое наше все...» [Чудакова 2014: 9] Мы полностью согласны с этой мыслью и считаем, что обучающий потенциал методического использования текстов русской классики еще недостаточно описан.

Сегодня перед преподавателями-практиками стоит задача формирования коммуникативной компетенции зарубежных учащихся на достаточно высоком уровне. Работа над этим начинается уже на начальном этапе обучения.

Подготовка будущих представителей различных специальностей в системе вузовского обучения направлена на поэтапное становление их профессиональной компетенции. На протяжении целого ряда лет идет овладение различными профессионально значимыми дисциплинами. В стенах российских учебных заведений обучаются не только россияне, но и граждане других стран как ближнего, так и дальнего зарубежья, для которых овладение основами будущей профессии связано еще и с тем, что русский язык не является для них родным. В силу этой причины перед преподавателями-практиками стоит задача формирования коммуникативной компетенции зарубежных учащихся на достаточно высоком уровне. Будущая профессия многих учащихся гуманитарных специальностей, например, юристов, дипломатов, психологов и др. связана с повышенной речевой ответственностью. В то время как студенты естественного профиля имеют дополнительный ресурс профессионального общения в виде формул и символов, «гуманитарии» лишены этого вспомогательного средства общения.

Все зарубежные учащиеся различны не только по уровню языка, но и по ментальности, национальному и возрастному составу. По нашим наблюдениям, группы, состоящие из представителей одной страны (одного языка), т.е. так называемые моногруппы, характерны для обучения в условиях отсутствия языковой среды, а группы многонациональные (или интернациональные) являются более типичными для вузовского образования в стране изучаемого языка. Интересно, что в последнее десятилетие все чаще многонациональные группы включают в себя учащихся стран дальнего и ближнего зарубежья, которые раньше учились раздельно и программы обучения которых отличались друг от друга.

Что касается возрастных и образовательных особенностей обучаемого контингента, то здесь можно отметить, что чаще всего в Россию для получения (продолжения) образования приезжают люди, получившие уже высшее образование в своих странах и, соответственно, более зрелые в смысле имеющейся у них мотивации. Кроме того, преподавание русского языка инофонам не ограничивается рамками вузовского обучения, а дополняется учащимися-представителями бизнес-сообщества, дипломатами и журналистами, для которых русский язык становится необходимым для более комфортного проживания в стране. Заметим, что для них свойственна высокая мотивация, наличие опыта изучения другого иностранного языка, высокий образовательный уровень, эрудиция и интерес к культурным ценностям.

Эти особенности становятся важными и методически значимыми при выборе форм работы и материала, предлагаемого для изучения. Иностранцы студенты, бакалавры, магистры, аспиранты, молодые люди, получающие второе и третье образование в нашей стране, а также категория обучаемых, попавшая в Россию по делам бизнеса, – все они «вторичные языковые личности» [Азимов, Щукин 2009].

Именно формирование вторичной языковой личности можно признать в качестве стратегической цели обучения вне зависимости от профиля будущей специальности обучаемых (филологи или представители различных нефилологических направлений). Естественно, что работа в группах будет определяться не только будущей профессией учащихся-инофонов, но и имеющимся у них лингвистическим опытом в изучении иностранных языков.

Вне зависимости от этапа освоения нового языка и уровня его владения, в процессе изучения «расширяется кругозор студентов, формируется восприятие новой картины мира, умение или, скорее, желание вступить в межкультурную коммуникацию» [Быкова, Сиромаха 2016: 97] Умение общаться на изучаемом языке говорит об определенном уровне сформированности коммуникативной компетенции.

Не затрагивая многочисленных аспектов, касающихся становления данной компетенции, рассмотрим только обучающие возможности текстов русской классики во взаимосвязи с их экранизациями. Понимание и анализ художественного текста могут помочь формированию способности формулировать и выражать свои мысли не только по поводу прочитанного, но и на любую тему. Во время чтения «содержание художественного текста не переходит – как вода, переливающаяся из кувшина в другой, – из произведения в голову читателя». [Асмус 1968: 62] Именно поэтому, на наш взгляд, вне зависимости от того, в языковой или неязыковой среде обучается учащийся, какую специальность он выбирает, какого уровня его лингвистические знания, использование в учебном процессе текстов русской классики незаменимы. «Есть вещи, без которых нельзя говорить, что человек образован, и отсутствие высокой классической литературы превращает людей в примитивных существ... А когда нет качественного продукта для ума, души и сердца, то и качество человека становится хуже» [Рыков 2017: 3].

С чем же связаны обучающие возможности данных текстов?

Во-первых, с приобщением современных учащихся к части культурного наследия страны изучаемого языка. Во-вторых, с разнообразием предлагаемых творческих заданий, которые основаны на этом материале. В-третьих, с их развивающей, воспитательной и обучающей функцией, которую необходимо использовать в учебных целях. В-четвертых, с осмыслением философских, психологических, ментальных проблем при обсуждении классики, т.е. выхода на новый более высокий уровень коммуникации, который и требуется при обучении в вузе.

Методика РКИ уже давно осмыслила лингводидактический потенциал литературных текстов. Их общекультурный и страноведческий подтекст тоже оценен по достоинству преподавателями-практиками.

Как известно, чтение является одним из основных видов речевой деятельности. Вопрос о взаимообусловленности различных видов чтения и учебных действий, особенностей их сопряжения (пересказ, заучивание наизусть, выразительное чтение, анализ языковых средств и их лексико-грамматического выражения, извлечения из текста отрывков для их детального рассмотрения и др.), остается постоянно открытым и допускает новые формы работы в сочетании с хорошо зарекомендовавшими себя традиционными.

Чтение имеет большое значение для становления «вторичной языковой личности», повышая ее интеллектуально-эмоциональные свойства и являясь средством формирования универсальных учебных действий. В текстах можно найти не только информацию, но и эмоции, чувства, можно попытаться отыскать истину.

В век информационно-коммуникационных технологий у современных учащихся, к сожалению, остаются недостаточно сформированными навыки вдумчивого чтения и анализа прочитанного текста, а также умения пользоваться словарем. Таким образом, можно говорить об изменении действительности и влиянии этого явления на когнитивно-лингвистический уровень учащихся, что так или иначе отражается на методических подходах к обучению русскому языку инофонов.

В последнее время исследователи все чаще говорят о данных этнопсихологии и необходимости их учета в процессе обучения. Это касается и чтения, при овладении которым следует обращать внимание на необходимость различного подхода к студентам из стран Азии и Европы. Азиатские учащиеся ориентированы на пословное запоминание читаемого, поэтому задания должны быть направлены на охват общего содержания текста уже при первом предъявлении, а для европейцев необходима установка на углубленное понимание текста, внимание к деталям, так как у них часто сформирована привычка к поверхностному восприятию читаемого материала.

Наблюдения исследователей подтверждают, что для студентов-иностранцев (так же, как и для русских учащихся) «требуются и лингвокультурологические комментарии к произведениям русских писателей-классиков, и формирование корпуса прецедентных имен, фамилий, названий, текстов, и формирование концептосферы, характерной для типичных носителей русского языка и культуры прошлого» [Быкова, Сиромха 2016: 93]. Наше литературное наследие тесно связано с языком. М. Чудакова пишет, что «когда в России в какой бы то ни было компании называют имена – Евгений Онегин, Печорин, Чичиков, Наташа Ростова, – предполагается, что каждый из присутствующих понимает, о ком идет речь» [Чудакова 2014: 8].

При рассматривании художественного текста нам одинаково интересны как его лингвистическая сторона, так и информационная, культуроведческая, эстетическая, эмоциональная и др. Умение понимать, интерпретировать и оценивать текст специалисты связывают с понятием смысловых стратегий чтения. Характеристика художественного произведения может быть дана с языковой, речеведческой и культурологической точки зрения. Анализ текста моделируется в каждом конкретном случае и связывается он с целью занятия, типом текста, особенностями его содержания, выражением авторской позиции. Можно сказать, что самореализация языковой личности (в нашем случае речь идет о вторичной языковой личности) проходит по пути, который можно обозначить такими ориентирами: текст – дискурс – произведение – коммуникация.

Виды чтения и формы работы с текстом могут быть различны. Они могут быть направлены:

- на формулирование основной темы;
- на общее фоновое понимание текста;
- на глубинное понимание, а это связано с уточнением деталей;
- на установление логических связей и отношений;
- на выявление языковых особенностей текста;
- на обогащение страноведческой информации;
- на обсуждение стилевых особенностей текста и т.п.

И любое из этих заданий призвано стать творческим, повысить «коэффициент полезного действия» чтения текста. Но в процессе обучения часто именно в руках преподавателя находится «судьба» того или иного текста из классики: как он организует урок, что предложит для разбора, какой комментарий будет услышан учащимися, сможет ли сочетать групповые и индивидуальные формы работы, как воспользуется акустическими приемами привлечения внимания и наглядностью – от всего этого будет зависеть, будут ли расширены рамки текста. Использование в процессе обучения проблемных интерактивных методов позволяет раскрыть творческий потенциал обучаемых и способствует совершенствованию их коммуникативной компетенции.

Когнитивная психология утверждает, что предметные знания студент получает и от преподавателя, и от учащихся своей группы, курса, факультета в ходе обсуждений, дискуссий, а также от самостоятельной работы при решении проблемных задач, что связано с формированием у студента индивидуального подхода к этому решению.

Мотив «читать и понимать художественную литературу» [Акишина, Каган 2004: 67] для многих, изучающих РКИ, является косвенным, однако для студентов-филологов он присутствует в полной мере. На уроках русской литературы в аудитории иностранных студентов-филологов объектом изучения становится художественное произведение, отличающееся глубиной философской мысли, зачастую

парадоксальностью суждений, сложностью душевных переживаний героев, поэтому необходимо опираться на познавательный интерес студентов-филологов и на их стремление видеть положительные результаты своей работы. Однако, как мы уже отмечали, практика преподавания показывает, что тексты русской классики привлекают не только филологов, но и учащихся других специальностей. Безусловно, речь будет идти о различном уровне анализа того или иного произведения в зависимости от «адресата», который превращается в своеобразного «интерпретатора» прочитанного текста. И здесь нам может помочь подключение (в качестве вспомогательного средства) экранизаций изучаемой классики, богатая коллекция которой накоплена нашей кинематографией.

Говоря о работе над текстом художественного произведения в сочетании с использованием его экранизации, необходимо остановиться на дополнительных возможностях видеоматериалов в процессе обучения.

Еще Ян Амос Коменский в XVII в. оценивал наглядность в качестве золотого правила дидактики. Поддерживая эту идею, великий русский педагог К.Д. Ушинский говорил о чувственной опоре в обучении языкам, подразумевая под этим также наглядность. Сегодняшние преподаватели-практики, следуя наставлениям классиков педагогической мысли, открывают новые возможности использования различных способов наглядности, дополняя их современными.

Просмотр видеоматериалов в учебных целях предполагает не только его демонстрацию, но и аудиторную и самостоятельную работу учащихся. В процессе занятия появляется возможность совершенствовать аналитические способности студентов, развивать умение воспринимать профессионально значимую информацию. Ситуативность и динамика происходящих на экране событий позволяют говорить, что такой вид наглядности, как демонстрация некоторых фрагментов изучаемого текста, является эффективным средством обучения. Подключение аудирования с опорой на зрительно-слуховой ряд делает последующее обсуждение поставленных преподавателем вопросов, рассматривающих различные стороны анализируемого произведения, более мотивированным.

Работа с фильмами или их фрагментами не только решает методические задачи, но и вносит элемент разнообразия в занятия, вызывая у студентов искреннюю заинтересованность и повышая их мотивацию к дальнейшему изучению первоисточника, т.е. самого текста или его отрывка.

В отличие от фрагмента фильма отрывок произведения предоставляет учащемуся возможность вновь вернуться к прочитанному, уточнить неясные для него места, проследить логику изложения событий, расширить свой лексический запас и разобраться в хитросплетениях русского синтаксиса. Все это, безусловно, не так легко «увидеть» и «услышать», только смотря фильм (экранизацию) [Мартынова, Николенко 2016: 154]. И это вполне объяснимо: видя на экране героев только что прочитанного текста, нас, в первую очередь, привлекает естественное сопоставление образов, нарисованных автором и созданных с его помощью в нашем воображении, с тем, что преподносится нам режиссером фильма, его трактовкой, а также игрой актеров. Понятно, что любая экранизация не в состоянии стать точной копией своего литературного источника, но она открывает новые грани произведения для читателя-зрителя.

Фильмы представляют собой аутентичные тексты и этим являются особенно ценными для студентов-иностранцев. По наблюдениям исследователей, при отсутствии целенаправленного обучения аудированию уровень понимания воспринимаемого на слух текста даже на родном языке составляет лишь чуть больше 50 %. Чтобы учащиеся смогли извлечь из предлагаемых нами видеоматериалов ценностно значимый материал, они должны быть к этому готовы. С этой целью методически целесообразно, несмотря на заранее прочитанный текст, для которого видефрагмент будет являться своеобразной иллюстрацией, дать учащимся установку перед просмотром видеопизода, заранее обратив их внимание на то, что будет обсуждаться при анализе. Учебные задачи, поставленные на конкретном этапе привлечения видеоматериала, будут диктовать формулировку заданий.

Работу с видеоматериалами на аудиторных занятиях методически целесообразно проводить в три этапа:

- задания перед просмотром;
- комментарии во время просмотра;
- дискуссия после просмотра.

Иногда при условии дефицита времени аудиторных занятий работа с видеоматериалами может быть вынесена за их рамки и предложена в качестве самостоятельной. В этом случае результатом анализа после просмотра материала может стать письменная работа. В качестве примера можно привести слова учащегося Дипломатической академии из Узбекистана (этап предвузовской подготовки магистров, уровень А2): «Мы прочитали рассказ А.С. Пушкина «Выстрел». Мне очень понравился этот рассказ. После чтения мы посмотрели фильм, который был тоже очень интересным. В рассказе показаны человеческие ценности. Литература воспекает душу человека, поэтому наш писатель Абдулла Каххар сказал: «Литература сильнее, чем атом. Поэтому ее надо использовать для воспитания мирных людей».

Естественно, что для студента выполнение заданий после самостоятельного знакомства с эпизодом фильма при отсутствии возможности получить сопутствующий просмотру, «параллельный», комментарий преподавателя значительно усложнит работу.

Фильм дает возможность сопоставить три точки зрения: автора произведения, режиссера фильма и самого студента, взгляд которого будет во многом определяться культурным и эмоциональным опытом

учащегося, запасом знаний и интересов, кругом ассоциаций и др. Демонстрация фрагмента экранизации, на наш взгляд, значительно усиливает воздействие текста и добавляет к «статусу» читателя статус «зрителя». После просмотра студенты еще яснее представляют, что «Сильвио — это реальный человек. Он как мы: у него есть недостатки. У каждого человека есть слабое место. Пушкин написал о простом человеке, поэтою мне рассказ очень понравился. Это реальный рассказ, а не фантастика. Пушкин научил нас, как обычный человек может сделать доброе дело», — пишет другой студент Дипломатической академии из Монголии (этап предвузовской подготовки магистров, уровень А2) после прочтения и просмотра «Выстрела». Безусловно, экранная презентация текста будет способствовать развитию интеллектуально-эмоциональных способностей учащегося, а также формированию его образной памяти, т.е. памяти, имеющей дело с образами. Учеными доказано, что именно зрительные образы способствуют более быстрому ее становлению [Мартынова, Николенко 2016: 150].

Экранизация является средством создания эмоционального впечатления.

Эффект воздействия на зрителя состоит в возбуждении эмоций сопереживания, размышления. Известно, что это способствует развитию мышления и речи как на родном, так и на иностранном языке. В результате появляются такие умозаключения: «Тексты Пушкина воспитывают чудесные человеческие качества и добродетели, такие как доблесть, достоинство и мужество, которые являются важнейшими чертами характера. Человек, который воспитывается в таких благородных ценностях, становится устойчивым, крепким и непоколебимым. Пушкинские произведения являются классикой, а классика всегда будет модна, она вечна», — пишет студент из Болгарии, обучающийся в той же группе, где занимались учащиеся, выдержки из работ которых приводились выше.

Методически целесообразно использовать положительный эффект от актуализации визуального мышления для поддержания творческой активности зарубежных учащихся, ведь научно доказано, что большинство людей относится к визуалам.

Вербализация восприятия зрительно-слухового образа будет значительно облегчена наблюдательностью, вниманием к деталям, соблюдением логичности.

Организации высказывания в целые смысловые блоки с использованием фрагмента экранизации произведения во многом способствуют разнообразным видам работы, предлагаемым преподавателем. При условии наличия интереса со стороны учащегося демонстрируемый фрагмент должен быть доступным и информативным. Грамотно подобранные видеотривки способствуют созданию особой творческой атмосферы на практическом занятии, так как раскрывают дополнительные возможности в понимании текста во всей его полноте, дают возможность улучшить навыки аудирования и говорения.

Текст экранизации можно рассматривать в качестве своеобразного подстрочника. Сам текст произведения уже является подготовительной работой для восприятия его видеовоплощения. При выборе и подготовке к работе с отрывком текста у нас есть возможность его адаптации в зависимости от этапа обучения, особенностей учащихся. При просмотре же отрывка экранизации такая возможность отсутствует: здесь мы можем только определять продолжительность фрагмента, необходимого для иллюстрации текста, а также степень его комментирования. Демонстрируя реальные ситуации речевого общения носителей языка, мы ставим своей целью не только проанализировать коммуникативное поведение героев, но и рассмотреть целый ряд факторов языкового, речевого и социального плана.

К особенностям работы с экранизациями можно отнести сложность языкового наполнения, а также повышенный темп речи. Но, несмотря на это, использование фрагментов экранизации можно расценивать как один из путей оптимизации обучения. Сопровождение изучения текста художественного произведения фрагментами экранизаций значительно повышает готовность учащегося отыскивать, извлекать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в тексте [Мартынова, Николенко 2016: 152]. Таким образом, можно говорить о большом обучающем потенциале подобного вида работы.

Именно мотивация, реальные коммуникативные потребности обучающихся влияют и на выбор методических приемов, и на характер используемых дидактических средств. Использование видеоматериалов на уроке РКИ способствует возникновению «эффекта соучастия и сопереживания с героями» [Румянцева 2004: 12], что создает на занятии условия реальной мотивированной коммуникации. Видеоматериалы помогают интенсифицировать учебный процесс путем приведения в соответствие речевых воздействий, темпа занятий и их организации с возможностями речемыслительной деятельности студентов. Видеоряд является эффективным средством стимуляции речевой и мыслительной деятельности студентов, создавая условия для реализации проблемности обучения, активизации познавательной творческой деятельности, повышения интеллектуального уровня учащихся, расширения их кругозора.

Описанный нами подход (сопровождение текста просмотром экранизации) может быть удачно использован при изучении таких произведений А.С. Пушкина, как «Метель», «Станционный смотритель», «Барышня-крестьянка», «Выстрел», а также Ф.М. Достоевского «Идиот», «Братья Карамазовы», «Преступление и наказание» и др. Этот список может быть продолжен. Работа с видеоматериалами, которая способствует развитию коммуникативных навыков обучающихся, помогает развивать воображение, совершенствует умения анализа и синтеза увиденного. Таким образом происходит усвоение элементов культуры изучаемого языка: с правильной интонацией, без акцента, с зрительным представлением речевой ситуации. Все это положительно влияет и на запоминание лексического материала.

Заключение. Тексты русской классики могут стать связующим звеном между представителями разных культур и вероисповеданий, желающих изучать русский язык. Студенческая группа, в которую входят представители разных стран и континентов, представляет собой модель полилога культур, оркестр, в котором каждый ведет свою партию, а преподаватель, обучающий студентов русскому языку как иностранному, – дирижер, призванный объединить всех и, в то же время, дать возможность каждому проявить себя, «солировать». Все это способствует не только усвоению знаний и использованию их в реальной жизненной ситуации, но и тому, чтобы стать компетентным специалистом, проявлять инициативу, научиться логически мыслить, самостоятельно получать знания и использовать их, решая проблемные задачи, работая в коллективе и объективно оценивая свою работу. Тексты и экранизации русской классики как нельзя лучше способствуют всему этому, демонстрируя нам свой неисчерпаемый обучающий потенциал.

Библиография

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
- Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2006. – 256 с.
- Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. – М.: Изд-во «Искусство», 1968. – 654 с.
- Быкова О.П., Сиромеха В.Г. Языковая личность на фоне инноваций XXI века // Journal of Institute for Russian and Altaic Studies, Chungbuk National University. – № 13. – 2016. – Р. 91–103.
- Мартынова М.А., Николенко Е.Ю. Система работы с текстом М.А. Булгакова на первом сертификационном уровне с использованием фрагментов текста и экранизации романа // Материалы IV Международного научно-практического форума «Языки. Культуры. Перевод». МГУ им. М.В. Ломоносова, Высшая школа перевода. – Ираклион, Греция, 2016. – С. 148–158.
- Румянцева И.М. Психология обучения иноязычной речи (психотерапевтический подход): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2004. – 52 с.
- Рыков С. Что читают наши дети // Российская газета. 26 января 2017. Приложение «Союз». – С. 1–3.
- Чудакова М. Литература в школе: читаем или проходим? – М., 2014. – 286 с.

**Мировая художественная культура
в контексте формирования языковой компетентности выпускника школы**

Минасян Наталья Григорьевна

ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»

283001, г. Донецк, ул. Артема, 125

кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: natastaminasiam@mail.ru

Аннотация. Статья содержит обобщение материалов по формированию языковой компетенции старшеклассников на уроках мировой художественной культуры; на основе анализа результатов учебно-творческой деятельности на уроках автором предлагается комплекс авторских творческих заданий нестандартного характера, направленных на развитие языковой личности.

Ключевые слова: мировая художественная культура (МХК), векторная направленность уроков МХК, творческие задания нестандартного характера, идея-эмоция, языковая личность, языковая компетентность.

УДК 373:372.87

World art culture in the context of forming linguistic competence of a school leaver

Natal'ya G. Minasyan

State Educational Institution of Higher Professional Education «Donetsk Pedagogical Institute»

83001 Donetsk, Artema Str., 125

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

E-mail: natastaminasiam@mail.ru

Abstract. This article synthesizes materials concerning the formation of senior pupils' linguistic competence at the lessons of world culture. Drawing on the analysis of the results of classroom educational and creative activities the author proposes a set of creative tasks aimed at the development of a linguistic personality.

Key words: world art culture, vector orientation of lessons, creative tasks of non-standard character, idea-emotion, linguistic personality, linguistic competence.

UDC 373:372.87

Введение. Проблема воспитания культурной и языковой идентичности – это как отвлеченная тема научных исследований, так и прямая задача педагогики на современном этапе. Такие факторы, как бурное развитие общественных, экономических и политических преобразований в современной жизни, повышение мобильности населения, включение Интернета в многообразие видов деятельности, разрушение многочисленных коммуникационных барьеров делает языковую конвергенцию трудно управляемым процессом, что, в свою очередь, в значительной мере снижает общую культуру населения вообще и культуру речи в частности. А ведь язык – буквы и звуки, слова и предложения, приставки и суффиксы – это знаки, средства осмысления действительности, это культурная ценность, единственное наше средство постижения и именованья окружающей жизни

Уровень речевой культуры современной молодежи как наиболее коммуникационно активной группы вызывает тревогу. Молодые люди ориентируются на все более сниженные образцы речи, лишая себя всего богатства родного языка и ограничивают, тем самым, собственные возможности интеллектуального и духовного развития. Как следствие возникают проблемы: низкая речевая культура современной молодежи; частые коммуникативные неудачи; невысокая социализация личности; недостаточное проявление творческих способностей как результат невысокой познавательной активности; недостаточная мотивация познавательной деятельности.

Материалы и методы. Материалом изучения являлись работы по методике преподавания учебного предмета, материал исследования – авторские творческие задания нестандартного характера на уроках мировой художественной культуры в контексте формирования языковой компетенции. Методы исследования: диалектический, методы наблюдения, эксперимента, синтеза и анализа.

Обсуждение. Изучение и анализ современной научно-педагогической литературы свидетельствует о том, что понятие «культура речи» и близкое к ней понятие «культура языка» возникли лишь в 20-е годы XX века в связи с новой культурно-языковой ситуацией. Произошло изменение сфер общения, резко снизился уровень речевой культуры общества в целом. Все эти процессы стали предметом внимания ученых.

Интерес к проблемам культуры речи не исчезает на протяжении всего XX века, о чем свидетельствуют труды ученых:

1948 год. Е. Истрина. «Нормы русского литературного языка и культура речи»;

1952 год. Создается сектор культуры речи Института русского языка АН СССР, возглавляемый С.И. Ожеговым, под редакцией которого с 1955 по 1968 гг. выходят сборники «Вопросы культуры речи»; теоретические работы 60-х годов В. Виноградова «Лексикология и лексикография»; 70-х гг. – «Практическая стилистика русского языка» Д. Розенталя и др.

Интерес к вопросам культуры речи в науке увеличивается после изменения языковой ситуации в конце 80-х годов.

Среди наиболее известных научных работ о состоянии культуры общества на рубеже XX–XXI веков можно отметить монографию А. Дуличенко «Русский язык конца XX столетия», работу В. Костомарова «Языковой вкус эпохи».

Современная школа не может оставаться в стороне от обсуждения данных проблем, поскольку культура речи обучающихся далеко не безупречна, дети говорят с ошибками, порождаемыми общим безразличием к многочисленным фактам искажения норм языка, что, в свою очередь, представляет собой угрозу самому существованию грамотной речи.

Одними из эффективных центров решения этих проблем являются, в первую очередь, общеобразовательные учебные заведения, арсеналом которых, наряду с учебными дисциплинами общественно-гуманитарной направленности, выступают предметы художественно-эстетического цикла, в первую очередь, мировая художественная культура. Нельзя недооценивать исследования в пограничных зонах филологических и педагогических дисциплин в формировании и самопроектировании языковой личности обучающего и обучающегося.

Проблеме формирования различных аспектов эстетической культуры на уроках мировой художественной культуры посвящены работы Л. Масол, Л. Михайловой (Украина); Н. Абышевой, О. Гауч, Л. Корепиной, Л. Пешиковой (Россия); Е. Кулиевой, Г. Писарук (Белоруссия). Немногие работы посвящены формированию языковой компетентности старшеклассников на уроках МХК. В этом аспекте значительны работы Н. Миропольской (Украина): монография «Искусство слова в структуре художественной культуры ученика: теория и практика» и докторская диссертация «Формирование художественной культуры учащихся общеобразовательной школы средствами искусства слова». Работы, посвященные формированию языковой компетентности на основе выполнения творческих заданий, практически отсутствуют.

Мировая художественная культура – учебно-воспитательное пространство, в котором закономерно происходит формирование языковой личности, параметрами оценки которой, по мнению А.А. Алмазовой, выступают: *речевой* (практическое владение языком), *когнитивный* (запас знаний, включая закономерности использования языка), *мотивационно-прагматический* (осознанное стремление к совершенствованию речевых и лингвистических возможностей) [Алмазова 2014: 8]. Этот предмет является одним из основных носителей и транслятором представлений общества о системе ценностей. Поэтому важнейшей задачей школьного курса «Мировая художественная культура» является формирование устойчивых мировоззренческих позиций, в рамках которых особое значение приобретают ценностные ориентации вступающих в жизнь людей, определяющие их нравственные, эстетические, социальные представления и убеждения. В дальнейшем это обеспечивает осмысление жизненно важных парадигм бытия, преобразования внешней культурной среды в морально-эстетический мир личности.

Эстетико-воспитательный потенциал мировой художественной культуры представляет собой управляемый учителем многовекторный комплекс воспитательных возможностей урока искусства, являющийся источником возникновения в сознании и подсознании учеников порождающих импульсов психологического, познавательно-эвристического, творческо-деятельностного характера и гуманистически-ценностной направленности [Минасян 2013: 44].

В контексте заявленной проблемы важна содержательная характеристика векторной направленности этих уроков.

Эмоциональный вектор – воспитание эмоциональной сферы ученика как главной характеристики личности, которая влияет на все компоненты познания: ощущения, восприятие, воображение, память, мышление и отражает его отношение к действительности.

Гносеологический вектор – предоставление определенного объема искусствоведческих знаний, исторических событий, биографических фактов – информации, связанной с познавательной деятельностью старшеклассников, источником их самопознания и самосовершенствования.

Творческий вектор – формирование умений, навыков, способностей к творческой деятельности, мотивации направления этой деятельности: положительной, социально-организаторской, преобразовательной в соответствии с идеалами истины, добра и красоты.

Аксиологический вектор – формирование системы ценностных ориентаций в эстетической сфере: потребностей, суждений, в которых выражаются эстетические вкусы, взгляды, идеалы.

Коммуникативный вектор – формирование у учащихся культуры межличностных субъект-субъектных отношений, создание условий для понимания искусства как универсального средства общения между людьми, формирование культуры обмена чувствами, мыслями, участие в культурно-историческом опыте, что находится далеко от них эпохально и географически, а следовательно, и объединять их [Минасян 2013: 38].

Поскольку урок в функциональном аспекте характеризуется целостностью, логичностью своего значения, то и векторы эстетико-воспитательного потенциала урока находятся в гармоничном единстве действия. Поэтому эстетико-воспитательный потенциал урока – это *многовекторные возможности урока* (формоорганизованного, управляемого учителем, ограниченного во времени пространства, подчиненного искусству).

Опора на векторное наполнение эстетико-воспитательного потенциала урока позволяет формировать определенную степень художественно-эстетической воспитанности личности старшеклассника, составной частью которого является *языковая личность*.

В нашем исследовании мы опираемся на концепцию Ю. Караулова, который считает, что языковая личность – это человек, обладающий способностью *создавать* и *воспринимать* тексты, различающиеся: «а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [Караулов 1987: 245].

Важным в этой концепции является наличие трех структурных уровней, в которых, по его мнению, проявляется языковая личность.

1-й уровень: *вербально-семантический*, предполагающий владение обыденным языком, основным содержанием которого является ассоциативно-вербальная сеть.

2-й уровень: *когнитивный*, тезаурусный, на котором происходит актуализация и идентификация знаний и представлений, присущих человеку, построение семантических полей. Этот уровень предполагает отражение языковой картины мира личности, ее тезауруса, культуры, охватывает интеллектуальную сферу личности.

3-й уровень: *прагматический*, включающий в себя выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности, рефлексивные составляющие [Караулов 1987: 53].

Поскольку теория языковой личности обнаруживает значительную близость с концепцией языковой компетентности, то и в нашем исследовании применена дефиниция *языковая компетентность*, поскольку понятие компетенции удобнее использовать в учебно-методических целях, говоря о формируемой способности применять имеющиеся знания, умения и навыки в определенной сфере.

Мы остановимся на системе работы по формированию второго уровня языковой компетентности, поскольку вопрос языка является одним из центральных вопросов когнитивного развития, так как языковая компетентность в художественном аспекте – это свидетельство и развитого интеллекта ученика в сфере искусства, и почва для формирования коммуникативной компетентности, что предполагает активную коммуникацию с целью обмена впечатлениями, ассоциациями. Установлена тесная связь между языком как важнейшим средством человеческого общения и мышлением. Г. Костюк, исследуя психическое развитие личности, отмечает, что «мысли не только выражаются словами, а в словах рождаются, существуют и развиваются» [Костюк 1989: 39].

Всю палитру эмоциональных всплесков ученик должен выразить вербально: свои чувства и мысли, собственные суждения, личное эмоциональное состояние, свое понимание художественного образа, содержания, отношение к нему. Однако ученик должен не только пользоваться речью, но и чувствовать ее красоту, краски и оттенки, существовать в языке, осуществляя в ней свободную игру своих интеллектуальных и жизненных сил, присваивая с их помощью внешний мир и проявляя внутренний. Этот процесс, по словам Н. Миропольской, является процессом формирования «эстетической логосферы». «Речь – постоянное изначальное качество бытия, и эстетическая логосфера должна способствовать овладению высоким уровнем этого качества» [Миропольская 2002: 91]. Значение культуры речи и в том, что она облагораживает межличностные отношения между субъектами урока: учеником – учителем – произведением искусства.

Исходными психолого-педагогическими и методическими установками для отбора содержания разработанной нами системы стали принципы системности, научной углубленности, коммуникативной направленности, наращивания дидактических трудностей, формирования культурологического мышления. Анализ многолетнего опыта дал основание утверждать, что творческие задания должны иметь нестандартный, своеобразный характер, поскольку их выполнение направлено на развитие внутренней, скрытой от внешнего взгляда стороны духовного мира ученика.

Разработка подобных заданий вызвала определенные трудности, ведь они направлены, в первую очередь, на формирование художественно-эстетических взглядов старшеклассников, различных аспектов их художественно-эстетической воспитанности. Для учителя важна динамика этого процесса, его сила и направление. Одновременно формируется языковая компетентность, творческое мышление ученика, которое трактуется как его эстетическая деятельность по восприятию произведений искусства и создания художественного образа [Минасян 2011: 17].

Первая группа заданий, направленная на *эмоциональное восприятие и интерпретацию произведений искусства*, представлена заданием «Музыкально» продолжи поэтические строки». Выполнение задания направлено на создание единого художественно-эмоционального комплекса из произведений музыки и поэзии, где бы поэтическая эмоция «переливалась» в музыкальную, и предусматривает наличие умений устанавливать взаимосвязи между разными видами искусства.

Выбор музыкальных и поэтических произведений обусловлен тем, что у учащихся одиннадцатого класса уже накоплен опыт общения с поэзией и музыкой в предыдущих классах и (гипотетически) сформировано отношение к поэзии как к искусству слова.

Для восприятия предлагается три музыкально-поэтических комплекса, каждый из которых состоит из стихотворения, намеренно прерванного (слово воспринимается как эстетически-чувственная информация), и трех вариантов музыкальных произведений. Определив общий для поэзии и музыки эмоциональный тон при восприятии, ученик музыкально «продолжает» прерванную поэзию, выбрав из трех музыкальных вариантов один на основе личностной эмоциональной восприимчивости и содержательного понимания произведений, объясняет свой выбор, определив общий эмоциональный тон, окраску поэзии и музыки.

Первый музыкально-поэтический комплекс.

Луис Фюрнберг (перевод с немецкого языка Л. Гинзбург):

Закрыв глаза – и голубой туман

его окутал, словно покрывало.

А музыка плыла и нарастала,

И он вдыхал таинственный ...

Музыкальные отрывки из произведений:

Вариант «А»: Камиль Сен-Санс. «Лебедь» из сюиты «Карнавал животных».

Вариант «Б»: Эдвард Григ. «Утро» из сюиты «Пер Гюнт».

Вариант «В»: Людвиг ван Бетховен. 1-я часть Симфонии № 3.

Ориентировочный ответ: вариант «Б» – Э. Григ. «Утро» из сюиты «Пер Гюнт». Общий эмоциональный тон поэзии и музыки – безмятежность, трепетность, мечтательность, очаровательность. Ребята должны ощутить общую динамику развития эмоциональной насыщенности поэзии Л. Фюрнберга и музыки Э. Грига.

Второй музыкально-поэтический комплекс.

Десанка Максимович (перевод с сербского языка Н. Стефановича):

Плач журавля, превратившийся в стройное пенье,

Стон безутешный, что в душу внезапно проник...

Только откуда такое примчалось смятение?

Может быть, это к нам ветер приносит осенний

Чью-то тоску, чьей-то боли отчаянный крик?..

Музыкальные отрывки из произведений:

Вариант «А»: Вольфганг Амадей Моцарт. 1-я часть Симфонии № 40.

Вариант «Б»: Петр Ильич Чайковский. 4-я часть Симфонии № 6.

Вариант «В»: Людвиг ван Бетховен. 1-я часть Симфонии № 5.

Ориентировочная ответ: вариант «Б» – П. Чайковский. 4-я часть Симфонии № 6. Общие эмоции в поэзии и музыке – смятение, тревожность, отчаяние. Учащиеся должны почувствовать психологическую глубину внутреннего состояния человека в стихах Д. Максимович и музыки Шестой симфонии П. Чайковского.

Третий музыкально-поэтический комплекс.

Иоганнес Бехер (перевод с немецкого языка В. Левика):

Еще, готовясь, медлит звуков хор,

Надвинется – и отступает снова.

Но колокол дает сигнал: готово!

И звуки выжили, двинулись в простор.

Идут, как горы, – ввысь! Им нет преграды...

Музыкальные отрывки из произведений:

Вариант «А»: Фридерик Шопен. 1-я часть Концерта для фортепиано с оркестром e-moll.

Вариант «Б»: Франц Шуберт. 1-я часть «Неоконченной симфонии».

Вариант «В»: Иоганн Себастьян Бах. Токката и fuga d-moll.

Ориентировочный ответ: вариант «В» – И.С. Бах. Токката и fuga d-moll. Общие эмоции в поэзии и музыке – решительность, воодушевленность, оптимистичность. Ребята должны почувствовать содержательное единство поэзии И. Бехера и музыки И. Баха.

Выполнение задания направлено на интегративное восприятие искусства на основе единого эмоционального тона, что, в свою очередь, формирует представление о целостном понимании природы искусства. При этом актуализируется способность к установлению логических связей, лингвистические способности, речевой опыт, что совершенствует языковую компетенцию учащихся.

Блок творческих заданий на развитие *стилесоответствующей интерпретации художественных произведений* представлен заданием «Составь диалог».

Опираясь на общенаучную теорию диалога и учитывая специфику уроков мировой художественной культуры, в целях развития языковой компетенции учащихся мы предлагаем им составить *театрализовано-художественные диалоги* – как диалоги функционально-ролевые. Выбор диалогов этой категориальной группы обусловлен тем, что они способствуют погружению учащихся в культурно-историческую

эпоху, мир мастера, в художественную структуру произведения, мир художественных героев, тем самым создавая предпосылки для более углубленного постижения их изнутри, усвоения и воспроизведения речевого стиля этой эпохи и индивидуального стиля творца.

Предлагаемый зрительный ряд:

скульптуры:

«Галл, убивающий жену и себя» («группа Людовизи») из Пергама;

Мирон. «Афина и Марсий»;

репродукции картин:

П. Федотов. «Свежий кавалер»;

Рембрандт. «Автопортрет с Саскией»;

П. де Хох. «Хозяйка и служанка».

Составление такого диалога требует, во-первых: перевоплощения – перехода от состояния пассивного созерцания к состоянию условного участия в событиях, которые изображены на картинах или в скульптуре; во-вторых: восприятие произведений, анализ-интерпретация происходят в действенной форме, что требует применения приобретенных художественных знаний в новой ситуации, умения устанавливать взаимосвязи между художественными и жизненными явлениями, определенного уровня развития языковой компетенции для свободного использования речевых конструкций.

Следующий блок творческих заданий, направленный на развитие *ассоциативного мышления* при восприятии произведений искусства, представлен заданием «Моя метафора», поскольку метафора является одним из самых распространенных понятий и средств творения художественно-образного языка.

Ученик, осмыслив свои впечатления от восприятия произведения искусства, подбирает собственную метафору, построенную на *оксюморо*не – парадоксальном сочетании противоположных по значению образов, усилив художественную яркость произведения.

Предлагается зрительный ряд:

– М. Врубель. «Царевна-лебедь»;

– И. Левитан. «Март»;

– Лувр. Современный вход;

– Сидней. Зал оперы;

– Гауди. Жилой дом «Касса миля» в Барселоне;

– Райт. Дом Кауфмана над водопадом в Бен-Ране, США.

Примером для выполнения может быть впечатление от картины И. Грабаря «Февральская лазурь» – *звонкая тишина*.

Задание основано на свойстве метафоры вызывать у реципиента положительный отклик, порождать множество ассоциаций, действовать не столько на разум, сколько на чувства, подсознание. Использование же метафор в речи придает ей выразительность и эмоциональность, что, в свою очередь, способствует повышению речевой выразительности.

Творческие задания «*Картина, которая звучит*» и «*Скульптура, которая звучит*» направлены на развитие способности интерпретировать произведения разных видов искусства. Учащиеся должны «озвучить» произведение живописи или скульптуры на единой *пафосной основе*, как единого эмоционального содержания художественных произведений, которые авторы вложили в них, выбрав из трех музыкальных отрывков один, и вербализовать идею-эмоцию художественного дуэта.

Первый вариант задания.

Картина И. Левитана «Весна. Большая вода».

Слуховой ряд:

Вариант «А»: С. Рахманинов. Прелюдия G-dur.

Вариант «Б»: С. Рахманинов. Прелюдия gis-moll.

Вариант «В»: Ф. Шопен. Прелюдия D-dur.

Ориентировочный ответ: вариант «А» – С. Рахманинов. Прелюдия G-dur. Единая идея-эмоция – спокойствие, радость пробуждения, чрезвычайная прозрачность цветовой и музыкальной палитры.

Второй вариант задания.

Фреска П. Пикассо «Герника».

Слуховой ряд:

Вариант «А»: Л. ван Бетховен. Увертюра «Эгмонт».

Вариант «Б»: Э. Григ. «Смерть Озе» из сюиты «Пер Гюнт».

Вариант «В»: А. Шенберг. Вокально-симфоническая композиция «Свидетель из Варшавы».

Ориентировочный ответ: вариант «В» – А. Шенберг. Вокально-симфоническая композиция «Свидетель из Варшавы». Единая идея-эмоция художественных произведений – состояние сознания, шокированного войной, правдивое изображение личных впечатлений от увиденного: издевательства, ужаса, смерти, какофонии массовых расстрелов.

Третий вариант задания.

Офорт Ф. Гойи Капричос № 43. «Сон разума рождает чудовищ».

Слуховой ряд:

Вариант «А»: Д. Шостакович. Тема «Нашествия» из 1-й части Симфонии № 7.

Вариант «Б»: М. Равель. Произведение для оркестра «Болеро».

Вариант «В»: С. Прокофьев. Танец рыцарей из балета «Ромео и Джульетта».

Ориентировочный ответ: вариант «А» – Д. Шостакович. Тема нашествия из 1-й части Симфонии № 7. Единая идея-эмоция – неотступность трагедии.

Задание «Скульптура, которая звучит».

Первый вариант.

Скульптура Микеланджело «Пьета».

Слуховой ряд:

Вариант «А»: Ф. Шуберт. "Ave Maria" (вокальное исполнение).

Вариант «Б»: К. Глюк. «Мелодия» (отрывок из оперы «Орфей»).

Вариант «В»: И. Бах. Ария Альты (отрывок из мессы h-moll).

Ориентировочная ответ: вариант «Б» – Глюк. «Мелодия» (отрывок из оперы «Орфей») – объединяет общий эмоциональный тон – трагическое одиночество.

Второй вариант.

Скульптура Микеланджело «Раб».

Слуховой ряд:

Вариант «А»: А. Бородин. Первая часть Второй симфонии.

Вариант «Б»: Л. ван Бетховен. Увертюра «Кориолан».

Вариант «В»: И. Бах. Токката и фуга d-moll.

Ориентировочный ответ: вариант «Б» – Л. ван Бетховен. Увертюра «Кориолан» – объединяет общий эмоциональный тон – жажда свободы, страстное желание сбросить оковы.

Заключение. Посредством выполнения подобных творческих заданий происходит погружение молодого человека в целостный мир мировой художественной культуры, обеспечивающее формирование определенного уровня художественно-эстетического развития, составной частью которого является языковая компетенция. Результатом творческой эффективной деятельности, наряду с умением воспринимать произведения искусства, трактовать их содержание, появляются мотивы к совершенствованию собственных навыков красиво и умно говорить. Доминирование в обучении продуктивных, творческих методов, предлагающих самостоятельную творческую деятельность проблемно-практического характера, создают педагогические ситуации культурного самоопределения. Педагогический потенциал данного процесса заключается в творческой самореализации языковой личности.

Библиография

Алмазова А.А. Формирование профессиональной языковой личности логопеда как актуальная проблема высшей школы. / А.А. Алмазова // Специальное образование. – 2014. – № 1.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 262 с.

Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / під. ред. Л.Н. Проколієнко; упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О. В. Проскура. – Киев: Радянська школа, 1989. – 608 с.

Минасян Н.Г. Педагогические условия реализации эстетико-воспитательного потенциала уроков зарубежной художественной культуры в старшей школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Минасян Наталья Григорьевна. – Киев, 2013. – 268 с.

Минасян Н.Г. Художественная культура: творческие задания, тесты, кроссворды / Наталья Григорьевна Минасян. – Киев: Школьный мир, 2011. – 120 с.

Миропольская Н.Е. Искусство слова в структуре художественной культуры: теория и практика: монография / Наталья Евгеньевна Миропольская. – Киев: Изд-во Парламент-клуб, 2002. – 204 с.

Использование современных технологий обучения иностранных учащихся эффективной речемыслительной деятельности в курсе письменной речи на продвинутом этапе

Некора Наталья Евгеньевна

Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Россия
199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7
кандидат педагогических наук, ст. преподаватель
E-mail: n.nekora@smolny.org

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые методические приемы работы с текстами как наиболее культуроинформативными единицами языка, основанные на концепции письма и мышления. Обращение к данной концепции на продвинутом этапе обучения способствует формированию навыков интерпретации учащимися культурного потенциала текста и осуществлению эффективной речемыслительной деятельности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), чтение, письменная речь, культурный потенциал текста, мышление и письмо.

УДК 378:372.881.161.1(0.054.6)

**Modern technologies in teaching foreign students
effective communicative cognitive activity in advanced writing course**

Nataliya E. Nekora

Saint Petersburg State University (SPbSU), Russia
199034 St. Petersburg, Universitetskaya Embankment, 7
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: n.nekora@smolny.org

Abstract. This article discusses some methodological techniques of working with texts as the most culture-informative units of language based on the conception of writing and thinking. Its use at the advanced level contributes to the development of students' skills of interpreting cultural potential of texts and implementing effective communicative cognitive activity.

Key words: Russian as a foreign language, reading, writing, cultural potential of a text, thinking and writing.

UDC 378:372.881.161.1(0.054.6)

Введение. Современные стратегии обучения иностранным языкам способствовали возникновению в методике русского языка как иностранного (РКИ) культурологического подхода, основанного на принципе учета культурного многообразия мира, которое находит отражение в языке. В рамках данного подхода учебный процесс видится как знакомство с другой культурой, особенностью ее фиксации на языковом уровне и спецификой общения ее носителей. При этом «задача экспликации национальных особенностей культуры решается с помощью сложных культурнообусловленных единиц, отражающих своеобразие материального уклада народа, особенности его духовно-нравственных представлений» [Васильева, Некора 2012: 35]. Текст является наиболее культуроинформативной единицей языка, он оказывается основным объектом внимания при культурнообусловленном подходе к обучению иностранным языкам.

При аспектном обучении работа на уровне текста ведется, прежде всего, в рамках курсов чтения и письма. В курсе письменной речи (особенно на продвинутом этапе) важно добиться не только овладения учащимися набором языковых средств, необходимых для порождения текста, но и формирования механизмов речемыслительной деятельности на изучаемом языке. На наш взгляд, некоторые методы и приемы работы с текстами, принятые в концепции «письма и мышления», являются особенно эффективными для реализации данных задач.

Материалы и методы. К материалам исследования принадлежат тексты письменных работ различного стилового и содержательного характера, созданные студентами продвинутого этапа обучения (посещающими курсы чтения и письма на факультете свободных искусств и наук Санкт-Петербургского государственного университета) на разных стадиях учебного процесса. К таким текстам можно отнести вступительное экзаменационное эссе, текущие письменные работы, тексты промежуточной аттестации, финальное эссе, особенное значение имеют «диалектические тетради», содержащие пример диалога читателя и автора текста.

Основными методами исследования являются наблюдение над процессом письменной и устной коммуникации студентов продвинутого этапа обучения на занятиях по чтению и письму, анализ письменных работ с точки зрения их языкового и содержательного наполнения, порождение диалога *автор – читатель* и проверка его соответствия коммуникативным нормам. Метод сопоставления особенностей рече-

вой и языковой дистрибуции в родном и изучаемом языках позволяет выявить специфику национально-культурных различий, зафиксированных в языке.

Обсуждение. В процессе изучения русского языка иностранные студенты погружаются в языковую среду, соприкасаются с русской речемыслительной культурой, расширяя, таким образом, границы собственной языковой личности. В современной методике РКИ данный процесс видится как «приобщение учащихся не только к новому способу речевого общения, но и к культуре народа, говорящего на изучаемом языке, к национально-культурной специфике речевого поведения в стране изучаемого языка» [Гальскова 2000: 88]. Воспринимая и порождая письменные тексты на изучаемом языке, учащиеся имеют возможность получить целостный взгляд как на отдельные языковые элементы в определенном контексте (грамматические структуры, лексические единицы), так и на культурный потенциал всего текста.

На факультете свободных искусств и наук Санкт-Петербургского государственного университета по программам обмена обучаются преимущественно студенты из США и стран Европы. Студенты посещают ряд курсов по русскому как иностранному и академические курсы разного содержания, читаемые для русских студентов на русском языке. Таким образом, иностранным учащимся необходимо овладеть навыками письменной речи и интерпретации прочитанного на самом высоком уровне, включая использование основных элементов научного стиля, которым учащиеся часто не владеют в достаточной степени и в контексте родного языка. Необходимо отметить, что «для многих американских студентов характерно недостаточное владение навыками письма на русском языке, что может быть вызвано отсутствием в большинстве обучающихся программ по русскому языку отдельного курса, посвященного формированию данных навыков» [Кожевникова, Некора, Шатилова, 2015: 132]. Задача подготовки иностранных студентов к подобной форме обучения решается в рамках курса «Аналитическое чтение и письменная речь», направленного на формирование навыков и умений, связанных с чтением и созданием письменных текстов с элементами научного стиля, интерпретацией аутентичных текстов (художественной литературы, публицистики и т.п.).

Курс читается на продвинутом этапе у студентов, изучавших русский язык не менее двух лет и успешно прошедших письменное вступительное тестирование. Данный курс условно разделен на две части и построен с учетом принципа междисциплинарности, в соответствии с которым используется лексика, актуальная с точки зрения академических курсов, выбранных студентами. Это обусловлено тем, что в одной группе находятся студенты, выбравшие академические курсы разных дисциплин (курсы по истории, литературе, экономике, киноведению и др.). Подобный принцип организации групп в достаточной мере затрудняет отбор и организацию учебного материала и диктует необходимость формирования у учащихся навыков самостоятельного анализа текстов. С самых первых занятий необходимо проводить целенаправленную работу по формированию навыков комплексного анализа текстов разной стилиевой и жанровой направленности, а также отработку отдельных языковых элементов, типичных для письменной речи. Первая часть данного курса ориентирована на отработку конструкций, типичных для текстов научного дискурса (причастия, деепричастия, безличные и пассивные конструкции, вводные слова и словосочетания, конструкции-клише, характерные для передачи чужой точки зрения, выражения развернутых аргументов и т.п.). Рассматривается общенаучная лексика, которая часто является практически незнакомой студентам (глаголы: *излагать, включать, обобщать, рассматривать*, существительные: *сущность, особенность, смысл*, наречия: *частично, приблизительно, подробно* и др.). Вторая часть посвящена формированию у студентов навыков выявления культурного потенциала текстов различных дискурсов. Отдельное внимание уделяется текстам научного стиля, необходимым для успешного обучения в российском вузе. В данном блоке изучаются основные элементы структуры академического эссе, происходит практическая отработка чтения образцов и написания собственного связного текста.

В качестве современных технологий обучения используются методы, ориентированные на осмысление прочитанного путем написания собственных мыслей. Такая методика, как правило, знакома англоязычным студентам. Данные методики представлены в программах Института письма и мышления Бард-колледжа (Bard College) и частично описаны на официальном сайте [Institute for Writing and Thinking. Электронный ресурс]. К наиболее эффективным методам можно отнести *Free Writing* (свободное письмо), *Dialectical Response Notebooks* (варианты перевода: диалектическая/диалогическая тетрадь), *Writing to Read in the Zones* (письмо для чтения в секторах), ведение дневников и некоторые другие. Данные методы позволяют реализовать принцип интерактивности занятий и вовлечь всех студентов в работу в равной степени.

Метод *свободного письма* хорошо зарекомендовал себя на первом этапе рассмотрения текста. Суть его в том, что студентам предлагается написать текст на свободную или заданную тему, не отрывая ручки от бумаги и не думая о его структуре, содержании или языковых единицах. На выполнение задания отводится от 5 до 10 минут в основном в начале занятия. Полученные тексты могут быть озвучены или нет. Данный вид работы способствует реализации ряда целей: помочь студенту сосредоточиться, переключиться с его повседневных мыслей на задачи занятия, перейти с использования родного языка на иностранный, преодолеть «боязнь чистого листа», активизировать речемыслительные механизмы. С помощью данного метода возможно инициировать диалог с текстом еще до его прочтения, например, конкретизировав тему свободного письма исходя из основной проблематики изучаемого текста.

Еще одним методом, позволяющим вести работу по формированию механизмов эффективной речемыслительной деятельности, являются *диалектические тетради* (*Dialectical Response Notebooks*). Ос-

новой принцип, лежащий в основе разработки макета любой диалектической тетради, – создание специальных полей, провоцирующих диалог (разговор), происходящий между идеями текста (языковой личностью, реализовавшей себя в тексте) и идеями читателя, его чувствами, эмоциями, идеями, порожденными прочитанным, вызвавшими ассоциативный ряд в сознании языковой личности читателя.

Рассмотрим пример организации полей в такой тетради. Выполнять данную работу можно поэтапно или сразу, в зависимости от размера текста. Для отдельного этапа можно взять обычный чистый лист бумаги и разделить его на 4 колонки. В первую колонку учащемуся предлагается записать небольшой фрагмент (предложение) текста, который по какой-либо причине показался ему ключевым. Вопрос первой колонки может быть скорректирован: *фрагмент, содержащий культурную информацию, наименее понятный фрагмент, фрагмент, вызвавший категорическое несогласие*, и др. Затем учащемуся предлагается заполнить вторую колонку, вступив в своеобразный диалог с идеей выбранного фрагмента, написав свои мысли, вопросы к фрагменту, комментарии и т.п. Следующим этапом является передача тетради другому студенту, который заполняет третью колонку, вступая, таким образом, уже в некий полилог. После этого тетрадь возвращается учащемуся. Подобная форма работы расширяет перспективы восприятия текста, добавляется возможность сравнить собственное понимание текста с его восприятием другим. При интерпретации культуроспецифической информации особенно эффективно производить обмен тетрадями между носителями разных культур. Наконец, на последнем этапе учащийся получает возможность продолжить общение с идеями текста, приняв во внимание или отказавшись от альтернативного восприятия фрагмента. Работа по заполнению обычно завершается устным обсуждением созданных тетрадей. В отдельных случаях роль другого читателя может играть преподаватель, являясь в таком случае, скорее, посредником между текстом и учащимся, нежели контролирующей стороной.

Метод *письма для чтения в секторах* имеет ряд сходств с диалектическими тетрадями, однако выполняется в более развернутой и сегментированной форме без привлечения другого читателя, а следовательно, является более ориентированным на диалог. Диалог языковых личностей читателя и автора происходит в различных секторах, включающих первые впечатления о прочитанном, важные детали и основную идею (отмеченные студентом в тексте), ассоциации и параллели, возникающие у студента с собственным опытом, критика и согласие с определенным фрагментом текста и т.п. Проработка текста по секторам дает студенту некий макет для построения структуры последующего эссе, что способствует переходу от восприятия текста к его созданию.

Некоторые из перечисленных методик работы с текстом в определенной мере соответствуют принципам лингвориторического анализа, при котором «данные о синтетических ЛР структурах извлекаются из текста как имманентной макроструктуры, рассматриваемой, с одной стороны, «в самой себе и для себя» (Ф. де Соссюр), с другой – с сохранением в поле зрения двух языковых личностей – автора и читателя, медиатором духовного общения которых служит данный текст как дискурс» [Ворожбитова, 2013: 16].

Специфика работы с текстами в курсе по РКИ заключается в том, что текст, воспринимаемый учащимися, создан на иностранном языке, отражает иную картину мира, соотносится с иными языковыми и коммуникативными нормами. Необходимо обучать студентов проводить более комплексный анализ текстов. С целью подготовки учащихся к восприятию глубинных смыслов, заложенных в текст, к распознаванию его культурного потенциала на занятиях рассматриваются различные типы русских лексикографических изданий, специфика работы с ними (толковые словари, словари синонимов, словари сочетаемости и др.). Студентам даются задания по поиску необходимой информации в словарях, обсуждаются возникшие трудности, формируются навыки самостоятельного извлечения культурнозначимой информации из текста.

Заключение. В рамках курса «Аналитическое чтение и письменная речь» решаются несколько задач, позволяющих не только отработать навыки чтения и письма текстов, расширить лексический запас, но и познакомиться с некоторыми культурными различиями, характеризующими национальную языковую личность. Применяемые на практике методики концепции *письма и мышления* являются эффективной формой развития речемыслительной деятельности учащихся.

Библиография

Васильева Г.М., Некора Н.Е. Особенности национальных культур в зеркале языка. – СПб.: СПГУВК, 2012. – 221 с.

Ворожбитова А.А. Лингвориторика дискурсивных процессов литературно-художественной коммуникации: алгоритмы и перспектив исследовательских действий // Мир русского слова. – СПб. – 2013. – № 4. – С. 15–20.

Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: Аркти-Глосса, 2000. – 165 с.

Кожевникова Л.П., Некора Н.Е., Шатилова М.О. Преподавание русского языка американским студентам на факультете свободных искусств и наук СПбГУ // Научное мнение. – СПб. – 2015. – № 9–2. – С. 129–136.

Institute for Writing and Thinking [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://writingandthinking.org/>

Воздействие эталонной языковой медиальности на формирование коммуникативных компетенций обучающихся¹

Панова Елена Юрьевна

Челябинский государственный университет, Россия
454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129
кандидат филологических наук
E-mail: elena_panova81@mail.ru

Аннотация. В статье предметом анализа является коммуникативная (языковая, речевая) компетенция в ее теоретическом оформлении современными образовательными стандартами и практическом применении в ходе реализации подготовки будущих журналистов. Рассматриваются возможные факторы формирования коммуникативной компетенции студентов, одним из них признается эталонная языковая медиальность. Отражены результаты опроса студентов направления «журналистика», призванного выявить специфику их понимания проблемы языковой компетенции и источников ее формирования. Обозначены проблемы, не позволяющие в полной мере формировать коммуникативную компетентность, и предложены варианты их решения.

Ключевые слова: языковая медиальность; эталон; коммуникативная компетенция; система высшего профессионального образования.

УДК 378:372.8+808+81'27

Impact of exemplary media linguistic personality on forming students' communicative competences

Elena Y. Panova

Chelyabinsk State University, Russia
454001 Chelyabinsk, Kashiriny Brothers Str., 129
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: elena_panova81@mail.ru

Abstract. The article discusses communicative (linguistic, speech) competence as it is theoretically stipulated by current educational standards and practically implemented in training future journalists. The paper explores possible factors of forming students' communicative competence with a special attention to the exemplary media linguistic personality. The author also reveals the results of a survey conducted among the students of journalism faculties so as to reveal the specifics of their understanding of the problem of language competence and sources of its formation. The paper outlines the problems preventing the formation of a communicative competence in full as well as proposes variants of their solution.

Key words: media linguistic personality; standard; communicative competence; system of higher professional education.

UDC 378:372.8+808+81'27

Введение. Проблема влияния средств массовой коммуникации на потребителя информации, особенно в контексте распространения новых медиа, остается крайне актуальной. Более актуальной представляется только проблема современного образования, высшего и среднего, последнее время вступившего в стадию активного реформационного преобразования, связанного с констатацией кризиса прежней системы, мощных ментальных трансформационных процессов в обществе и принятием новых профессиональных и образовательных стандартов. Несмотря на существующие мнения о том, что компетентностный подход более не актуален, поскольку не оправдал возлагаемых на него надежд, на сегодняшний момент образовательная ситуация в высшей школе детерминирована исключительно им. И потому рассмотрение вопроса формирования языковой, речетворческой, коммуникативной компетенции, в силу сложности и нелинейности ее верификации и методов диагностики, является значимым и актуальным.

Материалы и методы. Статья имеет практико-ориентированный характер, материалом послужили тексты современных стандартов образования, результаты опроса студентов и наблюдения в ходе непосредственной преподавательской деятельности. В основном использовались общенаучные методы классификации, систематизации, наблюдения, описания и анализа.

Обсуждение. Современные стандарты высшего образования одну из общекультурных компетенций определяют как «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [Портал. Электронный ресурс], тем самым, с одной стороны, признавая необходимость продолжения изучения многомерного

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №16-18-02032).

пространства языка после освоения программы основного общего образования, с другой стороны, ограничивая уровень совершенствования языка функциональными рамками межкультурной коммуникации. Стоит также отметить, что данная формулировка никак особо не отмечает статус русского языка как национального достояния (хотя эта мысль неоднократно высказывалась, в том числе и на уровне правительства). Так, «Владимир Путин назвал сбережение русского языка вопросом национальной безопасности. <...> Литературное наследие России и уникальный русский язык – национальное достояние, ими нужно гордиться и сохранять, заявил президент на заседании Общества русской словесности в Колонном зале Дома союзов. Знание литературы и грамотная речь должны стать модными, считает он. “Речь идет о сохранении – ни больше ни меньше – национальной идентичности, о том, чтобы быть и оставаться народом со своим характером, со своими традициями, со своей самобытностью, не утратить историческую преемственность и связь поколений. Для русских это означает быть и оставаться русскими”, – пояснил он» [Латухина 2016].

В стандартах по предметам гуманитарного цикла, предполагающих работу с языком на уровне формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций, содержатся следующие уточнения формулировки:

«способность эффективно использовать лексические, грамматические, семантические, стилистические нормы современного русского языка в профессиональной деятельности (ОПК-17)»;

«способность анализировать, оценивать и редактировать медиатексты, приводить их в соответствие с нормами, стандартами, форматами, стилями, технологическими требованиями, принятыми в СМИ разных типов (ПК-3) (направление подготовки «журналистика»);

«свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке (ОПК-5) (направление подготовки «филология»);

«владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей» (ОПК-3) (направление подготовки «лингвистика»);

«способность создавать тексты для нужд профессиональной деятельности (предназначенные как для публичного распространения, так и для иных профессиональных целей) на русском языке, руководствуясь правилами и нормами языка, функциональными стилями и адаптируя тексты для тех технологических каналов, по которым предполагается их распространение (ПК-18); способность воспринимать профессиональные тексты как на русском, так и на иностранном языке, понимать их коммуникативную эффективность (ПК-21) (направление подготовки «медиакommunikация»);

«способность логически верно, аргументировано и ясно строить литературную и деловую устную и письменную речь на русском языке, создавать и редактировать тексты профессионального назначения, анализировать логику рассуждения и высказывания» (ОПК-6) (направление подготовки «драматургия») [Портал. Электронный ресурс].

Нами были отобраны основные компетенции, связанные с постижением уникальной природы языка и широчайшего потенциала его воздействия, причем в стандартах тех направлений подготовки, которые позволяют предположить особенно рефлексивную, осознанную и глубокую работу с языковым материалом. Но, как видим, превалирующим становится сугубо утилитарное, профессионально (мы бы сказали) суженное видение языка. Более того, исследования доказывают, что формулировки базовых компетенций современного выпускника не обладают достаточной четкостью. Так, например, А.А. Селютин, анализируя современные стандарты направлений подготовки и, в частности, варианты коммуникативной подготовки учащихся вузов, которые предлагает в настоящее время отечественная система образования, приходит к выводу, что «в ряде случаев происходит содержательная трансформация данной компетенции, что может быть обусловлено как внешними, так и внутренними факторами развития общества, имеющими непосредственное воздействие на коммуникативную среду» и «что пока нет общего понимания, какими коммуникативными навыками должен обладать современный выпускник ВО» [Селютин 2016].

Вопрос формирования уникальной языковой личности, не просто владеющей понятиями нормы языка и практикой ее применения, но и открытой к креативному диалогу в рамках речевого акта с окружающим социумом, остается открытым. Особенно актуальной эта проблема представляется в сфере дискурса массмедиа в силу его специфических черт: полемичной заостренности, актуальности, воздействующе-убеждающей интенции и особой социальной ответственности как идеала профессии, а потому требующей особой «работы» в процессе формирования языковой компетенции бакалавров и магистрантов направления «журналистика».

Нам наш взгляд, корни этой проблемы гораздо глубже – в целом в образовательной ситуации не только высшего, но и среднего общего образования. Заметим, что на факультет журналистики поступают в большем процентном соотношении абитуриенты, ориентированные на работу с текстом, имеющие к этому склонность. С одной стороны, действительно, заметна реформаторская деятельность, в частности, возвращения сочинения в 11 классе как допуска до сдачи ЕГЭ. Но сравнение этой формы письменного рассуждения с той, что существовала в стране как форма общероссийского комплексного экзамена по

русскому языку и литературе в выпускных классах, а также и сама процедура сдачи ЕГЭ (мы сейчас имеем в виду даже не тестовую часть, а сочинение) обнаруживают все ту же тенденцию: критериально-формальный подход к созданию текста. При этом творческий конкурс, являющийся необходимым вступительным испытанием при поступлении, требует от абитуриентов создания эссе, которое проверяется не только и не столько с позиции необходимо-достаточного количества аргументов, например, сколько с учетом креативной составляющей текста, под которой здесь мы понимаем систему нестандартного мышления, выражающуюся в особой композиционной структуре текста с адекватными ей лексико-грамматическими формами и образными средствами.

Исходя из этого проблема формирования языковой и коммуникативной компетенции актуальна даже для поступающих с высокими баллами абитуриентов. Языковые курсы решают эту задачу с разной степенью успешности, но не менее мощным фактором, на наш взгляд, становится воздействие эталонной языковой медиальности на становление «речевого статуса» обучающегося. Разработке концепции языковой личности, образа человека в языковой картине мира посвящен целый ряд работ (см., например, Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин, И.Я. Чернухина, Е.Б. Трофимова, екатеринбургская школа (Т.А. Гридина и Н.А. Купина) касается этой проблематики в преломлении лингвистики креатива и мн. др.). Согласно Ю.Н. Караулову, «языковая личность» – «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [Караулов 1987]. При этом языковая личность может рассматриваться (по аналогии с типами существующих медийных дискурсов) как явление, иерархически членимое: 1) элитарная (= эталонная) языковая личность (представленные в качественных изданиях журналисты); 2) нейтральная языковая личность (гражданские журналисты, блогеры); 3) массовая языковая личность (авторы-комментаторы социальных сетей и иных площадок форумного типа). Безусловно, все отмеченные типы языковой медиальности релевантны и значимы в контексте влияния для сознания обучающегося, но образовательная задача заключается в осознанном выборе необходимого типа как ориентира и вектора развития.

Существует достаточно представительная группа исследователей (например, О.В. Загоровская, Р.Ф. Исламишин, Е.А. Селянская), обнаруживающих явно дегуманизирующие тенденции в сфере массмедийного дискурса. Так, Е.А. Селянская, признавая, что «творчество для людей, работающих в сфере СМИ, остается высочайшей целью, а творческий труд – основополагающим и ответственным», тем не менее, считает, что «идеальной моделью для российских СМИ XXI века становится необразованная, слабая языковая личность, которая подвержена аристократическому и олигархическому типам воздействия, с низкой специальной и общекультурной подготовкой и без ответственности за произнесенное слово. И поэтому то, что озвучивается и показывается с экранов, не требует ответственности и уважения к своим культурным истокам, прежде всего, к языку» [Селянская 2012]. На наш взгляд, это положение требует уточнения и корректировки. Признавая нелинейность и дискретность мира массовой коммуникации, следует признать и «многоликость», в том числе и аксиологическую, современной языковой личности журналиста и, шире, любого публично значимого лица, широко использующего коммуникационные потоки. Каждый конкретный формат СМИ требует своего «спикера». Но общая тенденция такова, что быть неграмотным «не модно» в силу ряда причин: 1) обратное движение маятника от «языка падонкаф» как абсолютного минуса речевой культуры с целью уникальной самоидентификации к абсолютному плюсу (в нашей терминологии – эталонной языковой медиальности) с той же целью; 2) влияние политических векторов, предельно понятно озвученных, но пока частично реализованных; 3) экономических соображений: вследствие первых двух причин «эталонное» речевое поведение привлекает инвестиции (реклама, подписчики в социальных сетях и др.). И все чаще студенты выбирают такой тип языковой личности как привлекательный для них и тот, который «хочется читать и слушать».

Нами был проведен опрос студентов направления «журналистика» (бакалавров 3 и 4 курса и магистрантов) с целью выявления их понимания проблемы языковой компетенции и источников ее формирования. Перед ними ставилось три вопроса: 1) объем понятия «языковая/коммуникативная компетенция», 2) ваши личные способы ее формирования/развития, 3) какую роль в этом процессе играло журналистское образование. Анализ полученных реакций позволяет сделать следующие наблюдения (сгруппированы по смысловому сходству и расположены по мере убывания частотности).

Объем понятия. Языковая/коммуникативная компетенция – умение правильно применять знание языка на практике; владение мастерством оратора; владение лингвистическими нормами; умение находить нужные слова; умение говорить на языке собеседника; создавать безупречные в стилевом отношении тексты; умение тонко намекать на определенные обстоятельства; эффективное использование языковых средств; обширный кругозор; умение выстраивать тактику речевого поведения в зависимости от ситуации; профессиональный инструмент, как ключ для сантехника.

Способы формирования – чтение книг/литературы, в том числе научной; определенная (академическая) сфера общения (+ речь самих преподавателей); следить за собой (= контролировать свое речевое поведение); постижение журналистского произведения через индивидуальный стиль автора; публичные выступления; практика в СМИ; конференции и защиты курсовых; знакомство с близкими к идеальным в

языковом отношении произведениями; импровизация в ситуации стресса на экзамене по причине неуверенности в знаниях; в семье; углубленное изучение различных сфер языка.

Значение/роль журналистского образования – языковые курсы очень важны, но лингвистическая теория явно лишняя; не хватает речевой уверенности, хотя учат грамотно писать; нужны психологические тренинги; не хватило курсов по технике речи, поскольку иногда интонация важнее; отсутствие практики написания текстов (???).

Выводы: определение компетенции отражает явно инструментальное к ней отношение, ни один респондент не употребил лексемы, связанные со сферой творчества и креатива. Это прикладной механизм, с помощью которого решаются конкретные задачи, и связан он с категорией рационального, а не интуитивного, что присуще творческой интенции. Вопреки лингвистической теории, которая выводит формирование речевой культуры из семейного окружения, респонденты только в единичном случае употребили этот ответ. Для нас оказалось показательным, что формулировка «постижение текста через стиль», т.е. признание эстетическим значимой системы индивидуального стиля, достаточно частотна и соотносима с нашей гипотезой влияния эталонной медиальности на обучающихся. И наконец, последняя группа ответов доказывает, к сожалению, то, что студенты-журналисты лишены, по их мнению, того, что и составляет суть профессии – практики создания текстов, эффективных мастер-классов (на наш взгляд, упоминание о психологических тренингах все же связано именно с этим).

Сделанные наблюдения позволяют обозначить ряд проблем и задачи по их устранению.

1. Необходимо развитие креативного потенциала студентов-журналистов за счет введения постоянного тренинга креативного письма с чередованием академического подхода и ярких практиков. Возможно, в этом смогут быть полезны разработки понятия креативности в дискурсе научной педагогической мысли: проблема креативной компетенции преподавателя и учителя (С.Л. Янбых), креативная компетенция студента-филолога (И.Е. Брякова). Р.У. Гильмутдинова, анализируя в своей статье различные определения креативной компетенции, предлагает свое интегративное определение: «Креативная компетентность – это многофакторное качество личности, система интеллектуальных, эмоциональных, нравственных, волевых и пр. знаний, умений, навыков, личностных качеств и опыта личности, обуславливающих развитие творческих способностей человека и позволяющих на принципиально новом уровне генерировать множество оригинальных, нестандартных и полезных идей, продуктов, а также их адаптивность, теоретическая и практическая готовность человека действовать творчески в различных жизненных и профессиональных ситуациях». Как видим, речь идет о волевых, эмоциональных, поведенческих и психологических факторах, креативная компетентность оценивается как продукт все-таки априори творческой личности при наличии ряда сопутствующих факторов. Ментальные процессы в этом случае рассматриваются тоже сугубо с психолого-педагогической, а не дискурсивной точки зрения. Вышесказанное коррелируется с мнением А.С. Сумской, которая, анализируя результаты исследования профессионального самоопределения будущих журналистов, приходит к выводу, что «наиболее выражен аристократический тип личности <...> оригинальных личностей, независимых в принятии решения, слабо ориентирующихся на социальные нормы и одобрение, обладающих необычным взглядом на жизнь». И далее автор считает эти данные несколько не удивительными, поскольку в силу актуализации в ближайшем будущем авторской журналистики все это «свидетельствует о востребованной направленности журналистов в современной социокультурной среде» [Сумская 2016].

2. Как следствие обозначенного выше – поиск новых словесно-образных средств выражения мысли, использование стратегий копирайтинга в журналистских текстах (здесь мы, конечно, имеем в виду прежде всего публицистический, а не информационный дискурс).

3. Формирование навыков анализа прецедентных и интертекстуальных элементов в современных текстах массмедиа. Самой сложной задачей является поиск в тексте культурем, невозможность их верно распознать и декодировать. Воздействие эталонной языковой медиальности заключается в стимуляции этого интереса и расширения культурологического поля студента.

4. Использование потенциала курса «Риторика». В рамках этого курса студенту предлагается выбрать близкий ему (вызывающий доверие и симпатию или интерес) медиаобраз, проанализировать его речевой портрет и представить результаты работы, используя ораторское мастерство. Следует отметить, что при абсолютной свободе выбора «героя» список в общих чертах предсказуем на каждом курсе, но тем интереснее кажутся неожиданные персонажи. Так, например, в «ожидаемый» список традиционно, на каждом курсе, попадают В. Жириновский, В. Путин, А. Гитлер, Д. Песков, Х. Клинтон и Д. Трамп (в 2016 году, но тоже предсказуемо), М. Тэтчер, Д. Губерниев, М. Леонтьев. Оригинален выбор студентами таких медиаперсон, как А. Фокин, Д. Циринг, Дж. Керри, Е. Евтушенко, Е. Баженов, Дж. Леннон. При этом подчеркнем: еще ни одно выступление не строилось по принципу конструктивной критики выбранной медиальности, хотя это было возможно по условиям задания. Следовательно, психологически студенты ориентированы более на принятие образцов, с их точки зрения, эталонных, в разумной и адекватной степени.

Заключение. В современной ситуации гуманитарное направление профессионального и научного знания, с одной стороны, уступает мощному и поступательному развитию инженерно-технической и естественно-научной мысли, с другой – обнаруживает концептуально новые и перспективные векторы. Лингвоантропология в своей устремленности к комплексному исследованию феномена человеческой

языковой личности во всей ее многогранности и непредсказуемости в целом, и особенно в сфере речевой идентификации, способна сформировать адекватные инструменты отслеживания и мониторинга и креативной потребности, и ментальных трансформаций, и социокультурных изменений в языковой картине мира современного общества.

Библиография

Брякова И.Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.Е. Брякова. – СПб., 2010. – 51 с.

Брякова И.Е. Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: монография [Текст] / И.Е. Брякова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – 380 с.

Гильмутдинова Р.У. Креативная компетентность и ее структура [Текст] / Р.У. Гильмутдинова // Российская академия образования. Международная академия акмеологических наук. Центр акмеологических исследований. – 2013. – С. 46.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М., 1987.

Латухина К. Урок словесности / Кира Латухина // Российская газета. 25.06.2016 – Федеральный выпуск № 6982 (114) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2016/05/26/vladimir-putin-unikalnyj-russkij-iazuk-nacionalnoe-dostoianie.html>.

Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/102>.

Селютин А.А. И в лесу растут деревья, или Что скрывается за «очевидной» формулировкой... [Текст] / А.А. Селютин // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – № 9 (391). – Вып. 102. – С. 154–157.

Селянская Е.А. Формирование языковой личности под воздействием средств массовой информации [Текст] / Е.А. Селянская // Русская языковая личность в современном коммуникативном пространстве: материалы Международной научной конференции (22 – 23 ноября 2012 г.) / отв. ред. Е.В. Белгородцева. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2012. – С. 21–27.

Сумская А.С. К вопросу об отличиях профессионально-значимых способностей специалистов, ориентированных на медиаторство в современной социокультурной среде [Текст] / А.С. Сумская // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2016. – № 2 (19). – С. 63–71.

**Педагогические возможности информационных технологий
в области преподавания русского языка и естественно-научных дисциплин на Украине**

¹Пахалкова-Соич Татьяна Владимировна

²Морозова Лана Юрьевна

¹Харьковский национальный университет радиоэлектроники, Украина
61166, г. Харьков, проспект Науки, 14

доцент

E-mail: p-soich@mail.ru

²Харьковский национальный университет радиоэлектроники, Украина
61166, г. Харьков, проспект Науки, 14

доцент

E-mail: lanmoroz@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические возможности информационных технологий в области преподавания русского языка и естественно-научных дисциплин на Украине. Обобщается опыт разработок информационных технологий обучения. Рассматриваются дидактические требования к современным информационным образовательным технологиям. На основе проделанного анализа сформулированы требования к реализации дистанционного обучения с учетом образовательных потребностей.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательная среда, инновационные формы обучения, интерактивная модель.

УДК 378.4(477):004.771+372.881.161.1

**Pedagogical potential of information technologies in teaching
Russian and natural sciences in Ukraine**

¹Tetiana V. Pakhalkova-Soich

²Lana Y. Morozova

¹Kharkiv National University of Radio Electronics, Ukraine
61166 Kharkov, Science Ave., 14

Associate Professor

E-mail: p-soich@mail.ru

²Kharkiv National University of Radio Electronics, Ukraine
61166 Kharkov, Science Ave., 14

Associate Professor

E-mail: lanmoroz@mail.ru

Abstract. The article explores the pedagogical possibilities of information technologies in teaching Russian and natural sciences in Ukraine. It summarizes the experience in the development of information technology education and considers the didactic requirements to modern information educational technologies. On the basis of this analysis the paper sets requirements to the implementation of distance learning with respect to educational needs.

Key words: distance learning, educational environment, innovative forms of teaching, interactive model.

UDC 378.4(477):004.771+372.881.161.1

Введение. В настоящее время большое количество научных исследований посвящается повышению качества образования и внедрению в образовательный процесс новых информационно-компьютерных технологий. Обобщение опыта разработки информационных технологий обучения позволяет предположить, что высокую педагогическую эффективность имеют только те из них, которые: обеспечивают процесс диалога в решении различных познавательных задач; содержат справочные материалы; обеспечивают моделирование данных и предлагают индивидуальные задания; дают возможность, используя инновационные технологии, сравнить различные методы и подходы, найти определенные закономерности; проводят оперативное и текущее тестирование; дают возможность произвольно прерывать и продолжать работу; оценивают качество работы студента с учетом количества выполненных заданий, ошибок и вторичных ошибок; позволяют сохранить результаты проделанной учебной работы.

Материалы и методы. Материалом послужил накопленный в процессе обучения иностранных студентов опыт использования информационных технологий, а также научные источники, посвященные повышению качества образования и внедрению дистанционных технологий обучения в образовательный процесс. Методы исследования – анализ информационных технологий обучения, используемых в облас-

ти преподавания естественно-научных дисциплин; апробация дидактического инструментария на примере изучения научного стиля речи (информатики); разработка дистанционного курса для обучения студентов-иностранцев научному стилю речи русского языка предмета информатики, представляющего собой систему модулей, ориентированных на самостоятельную работу студентов.

Обсуждение. Стремясь к повышению эффективности педагогического процесса, можно сформулировать дидактические требования к современным информационным технологиям обучения: обеспечение каждому студенту возможности обучения по индивидуальной программе, с учетом мотивов обучения и личностных качеств обучаемого [Домрачев 2004: 81]; оптимизация содержания учебной дисциплины; соблюдение оптимального соотношения теоретической и практической подготовки будущих специалистов; интенсификация процесса обучения; уменьшение психической и физиологической нагрузки студентов; соблюдение принципов педагогики.

Дидактический инструментарий (нами проводилась его апробация на примере изучения научного стиля речи (информатики) предполагает выполнение следующих процедур: выделение элементов базовых знаний дисциплины и их логических взаимосвязей; моделирование базовых знаний в символической, графической форме; проектирование базового модуля дисциплины; поиск наиболее общих способов познавательной деятельности, характерных для научного стиля (информатики); построение системы конкретных задач; разработка системы тестирования, позволяющей сделать вывод об уровне усвоения материала.

Одним из способов внедрения информационных технологий в учебный процесс является разработка дистанционного курса для обучения студентов-иностранцев научному стилю речи русского языка предмета информатики. Первая часть разработки данного курса РКИ, на наш взгляд, это разработка учебно-методического наполнения, вторая – дизайн курса. Для обеспечения взаимосвязи между различными компонентами важно организовать систему корректных ссылок, обеспечивающих возможность при необходимости обратиться к любому из компонентов дистанционного курса, где основной структурной единицей является модуль. Цель, которую необходимо достичь при выполнении модуля, проверяется с помощью выходного контроля. В свою очередь, достичь цели модуля невозможно без наличия определенного стартового уровня знаний. Однако она может быть достигнута лишь при выполнении всей технологии, обеспечивающей учебный процесс в целом. Модуль состоит из законченных тем и является самостоятельной структурной единицей. Важен также порядок прохождения модулей и возможность повторить любой модуль или пропустить его, исходя из результатов тестового контроля, предусматривающего наличие у студента определенных знаний и навыков. Контроль заключается в проверке достижения цели модуля и закреплении информации, усвоенной студентом при его прохождении, и является обязательным. Контроль также рекомендуется после прохождения каждой темы и после прохождения всего курса в целом. Итоговый контроль удобно проводить в форме теста.

Рассмотрим основные этапы. На первом занятии преподаватель знакомит слушателей с модулями, уроками и секциями дистанционного курса. Для работы с дистанционным курсом необходимо во время первого занятия получить доступ к курсу у системного администратора. Перед началом работы студенты выполняют самотестирование, чтобы определить уровень своих знаний (стартовый контроль).

Во время каждого нового урока студенты воспринимают на слух тексты для аудирования, выполняют упражнения к этим текстам (преподаватель использует звуковые файлы первой секции дистанционного курса, а также упражнения в виде тестов); знакомятся с грамматическим материалом урока, который представлен в виде образцов, таблиц, схем (чтобы вспомнить материал студентам со средним уровнем знания грамматики русского языка); изучают активную лексику темы и выполняют упражнения на базе усвоенной лексики (тесты); прослушивают звуковые файлы с записями диалогов по теме модуля, создают аналогичные (с возможностью записи их на компьютере); читают тексты и имеют возможность прослушать дома озвученный текст, передают своими словами, записывают как звуковой файл, а также выполняют упражнения к этому тексту.

Все вышеизложенные задачи можно для наглядности объединить в так называемую структурную схему аудиторного занятия (урока), отражающую основные моменты проведения каждой из секций аудиторного занятия.

Таких уроков нами было предложено тридцать. Со второго по тридцатый урок студенты имеют возможность свободно перейти на любой урок дистанционного курса. В процессе изучения конкретного урока студенты могут выполнить следующие действия: ознакомиться с «Рабочим планом» к курсу русского языка, с «Методическими указаниями» для студентов; получить помощь преподавателя по вопросам работы с курсом; воспользоваться «Словарем активной лексики» курса; выбрать нужный урок, работать с учебными материалами: читать и слушать тексты, выполнять упражнения в виде тестов. Выполненные задания проверяет преподаватель. Студент, в случае необходимости, может познакомиться с доступной через Интернет справочной литературой, участвовать в дискуссиях, которые проводятся в синхронном (chats-беседы) и асинхронном (forum-форум) режимах и т.д. Новости, объявления, касающиеся дистанционного курса, находятся в соответствующих папках «Новости» и «Объявления».

В «Рабочем плане» занятий студент может выяснить, к каким урокам и когда предусмотрены дискуссии, и участвовать в них. Все задания упражнений, в зависимости от сложности при их выполнении, со-

ответственно оцениваются для установления рейтинга студентов после каждого урока. В конце каждой недели таблицы рейтинга студентов обновляются.

Дистанционное изучение курса ориентировано в основном на самостоятельную работу студентов [Wolf 2005: 1558]. Преподаватель может через локальную компьютерную сеть или Интернет оценить ход учебного процесса для каждого студента. Дистанционный курс дает возможность эффективно на расстоянии осуществлять и контролировать процесс обучения согласно определенному графику освоения материала разделов уроков.

Благодаря использованию информационных технологий самостоятельное обучение способствует развитию личностных качеств, необходимых в современном обществе, и готовит студента к последующей продуктивной деятельности [Морозова 2014: 58]. Педагогической целью обучения является:

- во-первых, развитие конструктивного мышления;
- во-вторых, развитие алгоритмического мышления;
- в-третьих, развитие креативного мышления;
- в-четвертых, развитие коммуникативных способностей;
- в-пятых, профессиональное развитие;
- в-шестых, развитие навыков исследовательской деятельности.

Однако необходимо учитывать и существование негативных последствий внедрения информационных технологий в учебный процесс:

- во-первых, негативные психолого-педагогические факторы;
- во-вторых, воздействие на здоровье и физиологическое состояние;
- в-третьих, уменьшение доли живого диалогового общения в образовательном процессе;
- в-четвертых, сведение к минимуму выхода в речь, что приводит к трудностям формулирования мысли на профессиональном языке;
- в-пятых, трудности самостоятельного мышления, обусловленные отсутствием практики диалогического общения (и, как следствие, отсутствие творческого мышления).

Таким образом, использование компьютеров в качестве инструментов познания путем применения прикладных программ для построения знаний способствует более быстрому и более полному усвоению материала, чем при использовании всех существующих в настоящее время учебных компьютерных программ.

Заключение. Разработан и внедрен дистанционный курс изучения научного стиля речи (информатика), который представляет собой систему модулей, ориентированных на самостоятельную работу студентов. Следует отметить возможность также создания авторских модулей, интегрированных в предложенный курс на основе созданного шаблона.

Преподаватель может через локальную компьютерную сеть или Интернет оценить ход учебного процесса для каждого студента.

Внедрение дистанционного курса для обучения студентов-иностранцев научному стилю речи русского языка предмета информатики в учебный процесс позволяет достичь продуктивного творческого взаимодействия преподавателя и учащегося в учебно-педагогическом процессе, а предложенный авторами дидактический инструментарий будет способствовать не только повышению качества учебного процесса, но и переходу на новый уровень преподавания.

Библиография

Домрачев В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – С. 79–87.

Морозова Л.Ю. Дистанционное обучение на современном этапе, новейшие технологии преподавания языковых и естественнонаучных дисциплин в вузах (на украинском языке) // Теория и практика преподавания украинского языка как иностранного (на украинском языке): научно-методический сборник. – 2014. – № 10. – С. 52–59.

Wolf de, H.C. Distance Education // The International Encyclopedia of Education, (= IEE), second edition. – Pergamon, 2005. – P. 1557–1563.

Лингвокреативный потенциал языковой личности и его реализация в повседневном общении

Плотникова Лариса Ивановна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия
308015, г. Белгород, ул. Победы, 85
доктор филологических наук, профессор
E-mail: Plotnikova@bsu.edu.ru

Аннотация. Наиболее ярко креативные способности языковой личности проявляются в создании новых слов. Лексические новообразования, зафиксированные в живой разговорной речи, позволяют определить наиболее продуктивные модели словопроизводства, выявляют словообразовательный потенциал языка и отражают определенные тенденции его развития. Особой оригинальностью отличаются окказиональные образования, в конструировании которых в большей степени раскрываются творческие возможности языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, креативность, словотворчество, лексические новообразования.
УДК 81'271

Creative potential of linguistic personality and its implementation in daily communication

Larisa I. Plotnikova

Belgorod State National Research University, Russia
308015 Belgorod, Pobedy Str., 85
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: Plotnikova@bsu.edu.ru

Abstract. The creative abilities of a linguistic personality are most prominently manifested in coining new words. Lexical neologisms, identified in colloquial speech, enable us to determine the most productive models of word derivation, to identify the derivational potential of the language and to reflect certain trends in its development. Special originality is characteristic of nonce words which reveal creative possibilities of a linguistic personality.

Key words: linguistic personality, creativity, word creation, lexical innovations.

UDC 81'271

Введение. Творческие способности языковой личности находят наиболее яркое проявление в создании новых слов, отсутствующих в языковой традиции и сконструированных «по случаю», с определенной авторской установкой. Созданные слова, как правило, отвечают требованиям определенного коммуникативного акта и отражают познавательную деятельность человека. Можно говорить о том, что поиск и выбор говорящим необходимого слова представляют собой *творческий процесс*, так как разные коммуникативные ситуации предполагают использование самых различных способов вербализации мысли, однако говорящий выбирает из множества имеющихся только один вариант или при необходимости создает свое слово.

Изучение феномена словотворчества предполагает обращение к мировидению человека, его сознанию и мышлению. Изучение нового слова «обращает нас к самому процессу номинации, ибо актуализация того или иного признака в слове – это не просто акт словотворчества, а часть общего целенаправленного языкового процесса созидания, обусловленного внутренними потребностями как самого человека, так и языка» [Вендина 2002: 44].

Материалы и методы. В качестве языкового материала, составляющего основу данного исследования, используются лексические новообразования, зафиксированные нами в повседневной речи. Лексические новообразования характеризуют особый, творческий аспект изучения языка: они реализуют «индивидуальную творческую компетенцию говорящего» [Земская 1992: 180], демонстрируют его способность к лингвокреативному мышлению. Вместе с тем, в процессах словотворчества раскрывается словообразовательный потенциал языка, отражаются определенные тенденции его развития.

Зафиксированные нами лексические инновации представлены так называемыми потенциальными словами, то есть системными образованиями, созданными в соответствии с продуктивными словообразовательными моделями русского языка, и окказиональными словами, то есть нестандартными, несистемными образованиями, созданными с нарушением словообразовательных правил русского языка.

В качестве ведущего метода в данном исследовании выступает метод системного научного описания, предполагающий совокупность таких приемов, как разноаспектная систематизация новых слов согласно поставленным целям и задачам исследования, наблюдение, сопоставление и теоретическая интерпретация результатов исследования нового языкового материала, а также количественный прием, активное использование которого позволило выявить определенные тенденции процесса словотворчества.

Обсуждение. Разноаспектный подход к изучению лексических новообразований, зафиксированных в живой разговорной речи, позволяет говорить о многообразии и разнообразии их структурных и семантических особенностей, установить своеобразие концептуальной организации созданных в речи слов [Плотникова 2003]. Языковой материал свидетельствует о том, что большинство слов, созданных в живой речи, образовано по продуктивным моделям, то есть относится к разряду потенциальных, демонстрирующих различные системные деривационные явления, например: – *Спасибо / вечер был просто замечательный! / Я даже не ожидала / что ты такой компанейский! / Давно так не смеялась! / Будем собираться чаще / Андрей будет нам рассказывать новые смешные истории/ и рисовать свои карикатуры // – Согласен / Приходите / Я теперь за штатного **рассказывателя / смешителя и рисователя.** // Здесь: *рассказыватель, смешитель, рисователь* – тот, кто рассказывает, смешит и рисует кого/что-либо. В данном развернутом описании, предшествующем созданию инновации, компонент *тот, кто...* соотносит понятие с субстантивом, обозначающим лицо (языковым средством его выражения в данном примере является суффикс *-тель*), + основы глаголов *рассказывать, смешить, рисовать*, выражающих мотивировочный признак.*

Зафиксированный языковой материал позволяет заключить, что в количественном отношении среди лексических новообразований преобладает группа слов, обозначающих лицо по выполняемому им действию. Подобного рода слова легко создаются в повседневной речи, структура их довольно прозрачна, что не создает каких-либо препятствий в процессе общения, например: – *Слушай / проглоти быстренько что-нибудь и назад // – Да / конечно / я из нормального человека превращаюсь в какого-то **глотателя** / все на бегу/ все мимоходом. //*

Значение данных слов ситуативно/контекстуально обусловлено, ср.: – *Слушай / сосредоточься хоть немного / ты так сегодня все дома перебеешь // Что с тобой происходит? / Чем ты обеспокоен? / О чем думаешь? // – Пожалуйста / оставьте меня в покое // Да / сегодня я не в форме / не все получается / все роняю и забываю // Но я могу из **ронятеля и забывателя превратиться в орателя** / если вы от меня не отстанете. //*

Данная группа пополняется довольно интенсивно, наибольшую активность в создании новообразований, как свидетельствуют приведенные выше примеры, проявляет суффикс *-тель*: *закрыватель, избиватель, изучатель, обеспечиватель, отвлекатель, отменитель, пересекаатель, повышатель, подсказыватель, проталкиватель, сбиватель, соблюдаатель, щекотатель* и др.

Среди отмеченных слов, обозначающих лицо – производителя действия, преобладают существительные с формантом *-льщик*: – *И на то ты махнул рукой / и на это тоже // Посмотрите / **махальщик** выискался // Останешься вообще без ничего / ищи потом виноватых //; Ну / вот / обрадовал! // Теперь мы будем каждый раз спрашивать его разрешения // На этот раз отпустил / благодетель // Никто не знает / что будет в следующий раз // Будет ли в настроении наш **отпускальщик** / а может / и нет. //*

Довольно высокую активность в настоящее время проявляет словообразовательная модель «основа существительного + основа глагола + нулевой суффикс». В соответствии с данной моделью образованы слова в следующих примерах: – *А ты все продолжаешь есть неправильную пищу? / Неужели так трудно сесть и пообедать? / Опять сухарики? / Опять чипсы? // – Да / Я не исправлюсь / Бесполезно / Такой вот я ... **чипсоед!** //; Опять кофе? // Сколько можно? // Ты не выпускаешь из рук кружку с кофе // Сделай перерыв / **кофеглот!** //*

Среди лексических новообразований – номинаций лица в количественном отношении довольно многочисленна группа слов, обозначающих лицо по отношению к определенному предмету или явлению. Это, как правило, суффиксальные дериваты с формантом *-щик*, например: – *Чем занят? / Составляю отзыв об очередном автореферате / Тема для меня интересная / прочитал с удовольствием // Так что я в этом семестре активный **авторерефератщик!** //*

Фактический материал позволяет говорить об интенсивном пополнении группы номинаций лица – носителя определенного признака. Данная группа представлена довольно широко и разнообразно, что позволяет выделить в ее составе несколько микрогрупп (МГ) на основе семантического признака, например, *МГ номинаций лица, характеризующегося степенью признака*. Анализ языкового материала позволяет говорить о том, что в словах данной МГ репрезентантами степени признака являются различные препозитивные форманты, а субъект назван основой: *сверхмучитель, сверххобидчик, суперкиллер, супервредитель, суперкурьльщик, суперпокупатель; мини-читатель; микроблизнец* и др.

Новообразования вербализуют интегрированные пространства базовых концептов – концепта префикса/препозитивного форманта (выражающего значение степени признака) и концепта лица (в большинстве случаев – лица с характеризующим значением: гений, вредитель и т.д.). Ср. также: – *Твердишь одно и то же / гений, гений! // Я не просто гений // Ты же видишь / ты же должна это понимать / Я **сверхгений** // Наверное это не скромно / но это так! //; – Смотрю / ты написал по этому вопросу совсем мало // Почему? // Наверное, прочитал тоже мало // Я права? // – Да / Вы правы // Я стал такой вот... / **мини-читатель.** //*

Довольно интенсивно пополняется *МГ номинаций лица, характеризующегося чрезмерным пристрастием к чему-либо*. В этой микрогруппе отмечены слова, в которых репрезентантом лица является компонент *-ман*. Он не только соотносится с субъектом, но и выражает значение чрезмерного пристрастия к чему-либо: *газетоман, компьютероман, пепсиман, пивоман, пиццедман, сериаломан* и др. Таким образом,

объект пристрастия в подобного рода словах назван в первой части слова, а вторая составная часть этих слов называется не просто субъект, а страстного любителя того, что/кто названо/назван в первой части слова: – *Смотрю / ты стал таким поклонником пиццы // И в «Потопыче» ты был / и в «Пиццеманиш» был // Ты сам стал настоящим пиццеманом // Что-то раньше этого за тобой не замечалось // – Обязательно вечером / фруктовый салатик // И обязательно / киви // Без него и есть не будет. // Это у нас кивиман. // В подобного рода новообразованиях объективируется объединение концептуальных пространств лица (страстного любителя, поклонника) и объекта (предполагающего предмет пристрастия, увлечения).*

Продуктивность данной модели в современном русском языке подтверждается созданием большого количества слов, при этом наименования, обозначающие объект чрезмерного увлечения, представлены довольно широко и разнообразно в тематическом плане: *салатоман, гамбургероман, яблокоман, коламан, кивиман, бутербродоман, бананоман, сушиман; смартфономан, кондиционероман, планшетоман* и многие другие.

Языковой материал свидетельствует о продуктивности *МГ номинаций лица, характеризующегося признаком противопоставленности*. Новообразования указанной микрогруппы содержат приставку *анти-*, обозначающую противоположность или враждебность чему-либо: *антикурильщик, антисериаломан, антистраховщик, антирокер, антиогородник, антикомпьютерщик* и др. – *Ты говоришь / что я плохо убрал / не все как следует вымыл / не все как следует вычистил // Теперь у меня нет никакого настроения тебе помогать // Делай все сама / Все / Я теперь ярый антиуборщик. //*

Репрезентантами лица в словах этой микрогруппы также являются основы слов, называющих субъекта по роду деятельности, участию в чем-либо, принадлежности к определенному направлению. Выразителем квалитатива «противоположный, враждебный» является префикс *анти-*: – *Да / у него все хорошо // Да / он молодец // И дом у него полная чаша // Он хороший хозяин / согласен // Ну тогда я антихозяин // И что теперь? //*

Резко усилившаяся личностная тенденция сказалась на значительном увеличении окказиональных, одноразовых, «диких» слов. Среди них обращает на себя внимание группа контаминированных образований – как одно из ярких проявлений компрессии. Подобного рода слова наиболее ярко демонстрируют индивидуально-творческий подход к словопроизводству, в их создании наиболее выразительно раскрываются творческие возможности человека. Они рассчитаны, как правило, на эффект неожиданности, оригинальность, неповторимость, связаны с изобретательностью и нестандартностью. Контаминированные образования отличаются одноразовостью, их значение определяется с опорой на содержательную-концептуальную информацию целого текста: *первопроходимцы* (первопроходцы + проходимцы); *целизм* (цинизм + цена) и др. – *Уже просто не воспринимаю всю эту рекламу // Это не реклама / Это самая настоящая брехлама! //*

Выражая в определенной речевой ситуации то или иное эмоциональное состояние, говорящий нередко создает самые необычные образования, лишь по форме напоминающие слова, при этом предназначение и установку на их конструирование можно выявить только в контексте употребления.

Закключение. Проведенное исследование свидетельствует о том, что наша повседневная речь предоставляет яркие примеры лингвокреативной деятельности говорящего. В словотворчестве оперативно отражаются изменения, которые происходят в различных сферах современной жизни: социальной, культурной, экономической, политической, научной. Анализ структурно-семантических особенностей лексических новообразований, отмеченных в живой разговорной речи, позволяет сделать вывод о наиболее активных способах деривации. В количественном отношении преобладают имена существительные, что подтверждает отмечаемую исследователями высокую «неогенность» данной части речи. Среди субстантивов преобладают наименования лиц, что свидетельствует об усилении личностного начала.

Каждое из созданных слов отличается своеобразной формой, значения подобного рода слов контекстуально обусловлены. Важным моментом является то, что мысль получает особое наполнение под влиянием ряда экстралингвистических факторов, среди которых, в первую очередь, необходимо выделить особенности речевой ситуации, тип речевого акта (например, официальный, вежливый, интимный, фамильярный), форму общения, характеристику говорящего (социальная принадлежность, возраст, эрудиция, творческие способности и др.), а также характеристику адресата. Созданные слова являются одной из составляющих индивидуальной субкультуры, они свидетельствуют о креативных способностях языковой личности, определяют ее уникальность и репрезентируют особенности индивидуального мирозидения и миропонимания.

Библиография

- Вендина Т.И. Словообразование как источник реконструкции языкового сознания // Вопросы языкознания. – 2002. – № 4. – С. 42–71.
- Земская Е.А. Словообразование как деятельность. – М.: Наука, 1992. – 220 с.
- Плотникова Л.И. Словотворчество как феномен языковой личности. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. – 332 с.

**Лингвориторические основы изучения русских речеповеденческих тактик
в иностранной аудитории (на примере акта *просьбы*)**

Румянцева Елена Владимировна

Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Россия
199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7
кандидат педагогических наук
E-mail: elena_slavn@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию лингвориторических основ изучения русских речеповеденческих тактик в иностранной аудитории. На примере тактики *просьба* показывается важность исследования речеповеденческих тактик на занятиях, проходящих в рамках лингвориторической парадигмы. Предлагаются некоторые приемы организации обучения.

Ключевые слова: лингвориторическая компетенция, речеповеденческая тактика, просьба, межкультурная интерференция.

УДК 372.881.161.1(0.054.6)+81-13

**Linguistic rhetorical basis of studying Russian behavioral speech tactics in a foreign class
(A case of the *request* act)**

Elena V. Rumyantseva

Saint Petersburg State University (SPbSU), Russia
199034 Saint Petersburg, Universitetskaya Embankment, 7
Candidate of Sciences (Pedagogy)
E-mail: elena_slavn@mail.ru

Abstract: The article discusses the linguistic rhetorical basis of studying Russian behavioral speech tactics in a foreign class. Drawing on the example of the *request* act, the paper reveals the importance of studying behavioral speech tactics in classes conducted according to the linguistic rhetorical paradigm as well as proposes some methods of organizing teaching process.

Key words: linguistic rhetorical competence, behavioral speech tactic, request, cross-cultural interference.

UDC 372.881.161.1(0.054.6)+81-13

Введение: Современная тенденция развития методики обучения иностранным языкам предполагает акцент на интеграцию культуры в систему языкового образования. Исследователи различных областей знаний подчеркивают антропоцентричность языка, необходимость его исследования как способа манифестации языковой личности. С этой точки зрения, особенно актуальным становится интегральный подход к обучению иностранному языку, при котором акцент делается не на формировании лингвистической (грамматической или лексической) компетенции в абстрактном виде, но на развитии некоей целостной компетенции, учитывающей связь языка с различными уровнями языковой личности, ее социальным опытом, а также с той глубинной культурной спецификой, которая находит отражение в языке.

Одним из подходов, стремящихся исследовать язык в его погруженности в жизнь, является лингвориторический подход, при котором исследуется «совокупная языковая личность этносоциума в данный культурно-исторический период» [Ворожбитова 2013]. Формирование лингвориторической компетенции предполагает исследование «коллективной ассоциативно-вербальной сети, равно как и тезауруса и прагматикона, играющих системообразующую роль в социолингвистическом аспекте» [Ворожбитова 2007]. С этой точки зрения, особую ценность получает такое исследование реального мыслеречевого процесса, которое будет отражать особенности языковой личности как представителя определенного языкового коллектива и учитывать культурную детерминированность речевого поведения. Представляется, что одним из способов, позволяющих учесть все особенности использования языка в определенном дискурсе в процессе такого исследования, является систематизация языкового материала на основе концепции *речеповеденческих тактик*.

Материалы и методы. Материалом для исследования послужили научные источники, описывающие лингвориторическую парадигму, а также речеповеденческие тактики. Также использовались материалы Национального корпуса русского языка, русской и американской художественной литературы. Методы – системный анализ, интерпретационный и сравнительно-сопоставительный метод.

Обсуждение. К изучению речеповеденческих тактик обращались многие исследователи (см. работы Н.Д. Арутюновой, В.З. Демьянкова, Е.М. Верещагина, О.С. Иссерс, В.Г. Костомарова, И.А. Стернина, С.А. Сухих, Н.И. Формановской и многих других). В ставшем уже хрестоматийным определении Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров определяют речеповеденческую тактику как «в границах определенной речеповеденческой ситуации однородная по интенции и реализации линия поведения коммуниканта-1,

входящая в его усилия ради достижения стратегического перлокутивного эффекта» [Верещагин, Костомаров 1999: 13]. Вычленение речеповеденческой тактики производится по признаку одного смысла, который может быть выражен самыми различными лексико-грамматическими средствами. Таким образом, самые различные языковые конструкции могут быть объединены в одну речеповеденческую тактику, если на диспозитивно-синтагматическом уровне используются языковой личностью для реализации одной деятельностно-коммуникативной потребности. Применение термина *речеповеденческая тактика* позволяет систематизировать языковой материал, а также характеризовать группы высказываний по социолингвистическим характеристикам, степени вежливости, оттенкам значения, что в конечном итоге позволяет выявить особенности языковой личности автора, ведь не секрет, что не только параметры коммуникативной ситуации и личность адресанта, но и весь жизненный опыт автора обуславливает его выбор определенных вербальных и невербальных средств для реализации какой-либо речеповеденческой тактики.

Наиболее ценным для задач обучения русскому языку как иностранному является изучение тактик, не только являющихся коммуникативно-значимыми в русском коммуникативном поведении, но и характеризующихся глубинной культурной спецификой, определяемой особенностями русского менталитета. Именно реализация таких тактик может повлечь за собой межкультурную интерференцию, а порой и стать причиной межкультурного шока. Между тем в условиях современного мира, когда в результате расширения межнациональных контактов участниками коммуникации все чаще становятся представители разных лингвокультурных общностей, как никогда актуален межкультурный гармонизирующий диалог, что требует наличия у коммуникантов знаний о социокультурной детерминированности основ национального речевого этикета.

Одной из наиболее частотно реализуемых и сложных речеповеденческих тактик в русском речевом общении является тактика *просьба*. Сложность реализации данной тактики обусловлена спецификой ситуации ее использования: при выражении просьбы от говорящего требуется максимальная точность и коммуникативная взвешенность, чтобы деликатно побудить к действию, которое совершается за счет усилий адресата, но направлено на удовлетворение потребностей говорящего. В связи с этим особое значение получает адекватный выбор языковых средств оформления просьбы, предопределяемый целым рядом прагматических и социокультурных факторов. Использование определенной формы вербализации речеповеденческой тактики *просьба*, таким образом, является способом демонстрации отношения говорящего к собеседнику, т.е. представляет собой средство осуществления интеракционного общения. Неумение говорящего продемонстрировать свое доброжелательное отношение к собеседнику в соответствии с нормами русского коммуникативного поведения и конкретными ожиданиями партнера, незнание национально-культурных особенностей вежливого поведения при выражении просьбы может стать причиной коммуникативных неудач и почвой для возникновения различных этнических конфликтов. Это обуславливает ту особую роль, которую при реализации речеповеденческой тактики *просьба* играет экспликация категории вежливости. Между тем, как отмечают исследователи, категория вежливости относится к национально-специфичным [Ларина 2003].

В различных культурах существует разное понимание того, что понимать под вежливостью. Если для одних лингвокультурных общностей вежливость связана с соблюдением определенной дистанции и сдержанностью эмоций, то для других она ассоциируется с искренностью и дружелюбием. Таким образом, в каждом языке существует свой набор конвенциональных языковых средств, используемых языковой личностью для выражения вежливой просьбы. При их выборе говорящий опирается как на параметры коммуникативной ситуации (личность адресанта, официальную-неофициальную тональность общения), так и на свои собственные языковые предпочтения. Однако нельзя не отметить, что, несмотря на многообразие лексико-грамматических средств, используемых для выражения просьбы, их репертуар закреплен за определенным коммуникативным контекстом использования. Так, высказывания, уместные в неофициальном симметричном общении, будут абсолютно неуместны в ассиметричной официальной коммуникации (например, при обращении подчиненного к начальнику) и наоборот. Незнание языковых средств экспликации вежливости, специфичных для другой коммуникативной культуры, может привести к двум важным последствиям.

Во-первых, без соответствующих знаний коммуниканты строят высказывания под воздействием межкультурной интерференции, т.е. используют способы реализации вежливости, характерные для их родного языка, что становится причиной неверного восприятия собеседниками их коммуникативных намерений и может привести к коммуникативной неудаче.

Во-вторых, коммуниканты могут неверно интерпретировать уровень вежливости направленных к ним высказываний, что может привести к отрицательным оценочным характеристикам коммуникантов, а также к появлению этнических стереотипов и предрассудков.

Обратимся к описанию конкретных примеров. На основе экспериментального исследования нами было проведено сравнение способов реализации речеповеденческой тактики *просьба* в русской и американской коммуникации. С этой целью было проанализировано более 1200 русских и 300 английских высказываний с помощью материалов Национального корпуса русского языка, а также текстов произведений русской и американской художественной литературы и фильмов XX века. Анализ данных позволил

прийти к выводам о существовании драматических различий между способами выражения просьбы в русском и английском языках.

Так, в материалах русских текстовых источников наиболее распространенным способом выражения просьбы являются императивные высказывания: их употребление составляет 51 % от общего количества примеров. Данный тип высказываний встречается с различной частотностью во всех коммуникативных контекстах и используется в основном для оформления немаркированной по трудоемкости и степени важности просьбы.

Императивные конструкции с показателем вежливости «*пожалуйста*» являются в корпусе русских высказываний самыми распространенными, а также нейтральными по уровню вежливости средствами выражения просьбы. Их применение возможно как между друзьями и родственниками, так и между подчиненным – начальником (Ср. *Подпишите, пожалуйста, мое заявление на отпуск*). Исключением являются ситуации неофициального общения между коммуникантами с близкой социальной дистанцией, в которых императивные конструкции с показателем вежливости «*пожалуйста*» используются для передачи повышенно-вежливой просьбы, а «пустяковые» просьбы обычно оформляются с помощью простого императива (ср. *Саш, дай газету*).

В американских текстовых источниках императив для выражения просьбы использовался только лишь в 10 % случаев. При этом, его употребление ограничивалось, как правило, общением родственников и близких друзей. В других контекстах употребление императива свидетельствовало о низкой степени вежливости просьбы либо, при наличии соответствующей интонации, являлось способом выражения мольбы (ср. *Please, help me. So, please, don't take my kids from me*).

На основе анализа материалов выборки и результатов проведенного исследования можно сделать вывод: в отличие от русского языка, в американской коммуникации употребление императива с любыми лексико-грамматическими средствами для выражения просьбы повышенной степени вежливости является невозможным. Так, при выражении просьб любой степени сложности коммуниканты с далекой социальной дистанцией предпочитали в материалах выборки использование вопросительных высказываний (*Could you please close the door?*). Примеры использования императивных конструкций в таких ситуациях практически отсутствовали.

Если говорить об использовании вопросительных высказываний в функции просьбы, то здесь также существуют значимые различия. В русских источниках вопросы в функции просьбы встречаются в основном в более официальных контекстах при наличии статусной дистанции и/или далекой социальной между коммуникантами. В ситуациях неофициальной коммуникации при близкой социальной дистанции между собеседниками частотность их использования значительно снижается. При выражении просьбы с помощью вопросительных конструкций, как правило, применяется ряд лексико-грамматических средств, направленных на повышение вежливости высказывания. Так, важной особенностью русских вопросительных высказываний, использующихся в функции просьбы, является наличие в их структуре отрицательной частицы *не*, а также форм глагола в условном наклонении (*Вы не можете мне? Не могли бы Вы мне помочь? Не могла бы я Вас попросить помочь мне? Вас не затруднит помочь мне? И др.*). При наличии данных компонентов вопросительные высказывания, как правило, используются для выражения вежливой, маркированной просьбы.

В корпусе американских высказываний вопросительные конструкции являются самым распространенным способом выражения просьбы (90 %). При этом вопросы о возможности адресата выполнить просьбу (вопросы-побуждения с модальными глаголами *Could/Can*) являются наиболее частотными: *Could you give me a pen, please? (Ты не мог бы передать мне ручку?)*. Данные высказывания употребляются во всех коммуникативных контекстах при выражении маркированной и немаркированной просьбы. Таким образом, можно сделать вывод, что вопросительные высказывания выполняют функцию императивных в русской коммуникации. Следовательно, если в русском языке для выражения вежливой просьбы зачастую достаточным является использование вопросительной конструкции с формами глагола в условном наклонении (*Вы могли бы мне помочь?*), то в английской коммуникации для передачи вежливой просьбы, как правило, необходимо использование дополнительных лексико-грамматических средств, придающих высказыванию еще большую косвенность (например, представление просьбы в виде вопроса о мнении адресата относительно его возможности выполнить действие: *Do you think you could do X? (Вы думаете, вы можете сделать X?)*; оформления просьбы при помощи высказывания, выражающего интерес говорящего к потенциальной возможности адресата выполнить желаемое: *I was wondering if you could do X? (Мне было интересно, могли бы вы сделать X?)* и др.).

При выражении просьб пониженного уровня вежливости русские и американские коммуниканты использовали различные языковые средства. Результаты исследования корпуса англоязычных высказываний показали, что главным средством понижения вежливости просьбы в материалах выборки являлось использование при ее оформлении императивных конструкций без актуализаторов вежливости. В русской коммуникации с этой целью также могли использоваться некоторые типы перформативных высказываний, а также повествовательных предложений с формами глагола в сослагательном наклонении (*Я попросил(а) бы Вас + инфинитив глагола; Ты бы хоть + глагол в сослагательном наклонении*). Представляется, что этот факт связан, прежде всего, с существующими в двух коммуникативных культурах различиями в понимании того, что такое вежливость. Если для американцев вежливость проявляется в

сдержанности, «дистанцировании» от собеседника, то в русском сознании вежливость оказывается связанной с искренностью и дружелюбием [Watts 2003: 15]. С этой точки зрения, понижение уровня вежливости просьбы в американской коммуникации связано, прежде всего, с сокращением дистанции между собеседниками (использованием прямых императивных высказываний). Между тем в русском языке оказание на собеседника коммуникативного давления посредством употребления императивных конструкций само по себе не снижает вежливость просьбы. Для этого необходимо использование дополнительных средств (специальной интонации, особого рода обращения и др.). Напротив, снижение вежливости просьбы может достигаться путем «увеличения» дистанции между говорящим и адресатом, например, посредством использования «официальных» форм просьбы в неофициальной коммуникации (*Я попросил бы тебя + инфинитив глагола*).

Описанные различия являются значимыми для процесса межкультурной коммуникации. Представляется, что с целью фоссилизации гармонизирующего диалога при изучении различных способов выражения просьбы на занятиях по РКИ важным является сопоставление степени вежливости различных способов выражения просьбы, а также их характеристика по степени уместности/неуместности в различных коммуникативных контекстах. Ввиду того, что в рамках лингвориторического подхода важным является «превращение» студента из объекта обучения в субъект порождения собственных и интерпретации чужих авторских текстов, представляется, что при изучении данной темы студентам должна быть не только дана возможная классификация способов выражения просьбы в русском языке, но и предложены задания по анализу существующих текстов. Например, задание может предполагать самостоятельный отбор и анализ из совокупности текстов тех, которые относятся к определенному типу коммуникативной ситуации (официальной-неофициальной тональности общения, близкой – далекой социальной дистанцией между коммуникантами и др.). Далее, на основе анализа студенты должны самостоятельно составить и прокомментировать список используемых способов выражения просьбы. Следующим этапом может стать самостоятельное продуцирование просьб в различных коммуникативных ситуациях. Представляется, что такой комплексный подход позволит студентам вычленить и усвоить уместные образцы коммуникативного поведения в различных ситуациях.

Библиография

Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. – М.: ИПО «Лев Толстой», 1999. – 85 с.

Ворожбитова А.А. «Языковая личность» и «литературная личность» как лингвориторические категории // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2007. – № 8. – С. 24–33.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая системность парадигматики, синтагматики, эпидигматики дискурсивных процессов в аспекте категорий «концепт дискурса», «ментальное пространство», «возможный мир», «вариативная интерпретация действительности» // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2013. – № 18. – С. 50–55.

Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: монография. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 315 с.

Watts R.J. Politeness. – Cambridge, 2003.

История русского литературного языка и формирование речемыслительной культуры будущего журналиста

Русанова Светлана Владимировна

Новосибирский государственный технический университет, Россия
630073, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: rusanowa_7@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме историко-лингвистического образования будущих журналистов, в частности, обосновывается мысль о необходимости изучения истории русского литературного языка в процессе их профессиональной подготовки

Ключевые слова: журналистика, история русского литературного языка, языковая ситуация.

УДК 378:070.4+372.881.161.1

History of Russian literary language and the formation of a future journalist's communicative cognitive culture

Svetlana V. Rusanova

Novosibirsk State Technical University, Russia
630073 Novosibirsk, K. Marx Ave., 20
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: rusanowa_7@mail.ru

Abstract. The article discusses the problem of educating future journalists in historical linguistics substantiating the idea about the need of studying the history of the Russian literary language in the course of their professional training.

Key words: journalism, history of the Russian literary language, language situation.

UDC 378:070.4+372.881.161.1

Введение. Кардинальные изменения в языке СМИ, как и усиление роли средств массовой информации в формировании современного общественного сознания, не подвергаются сегодня сомнению. Для дискурса СМИ, оказавшегося в центре общественно-политических, экономических и культурных преобразований, начавшихся в России с конца XX – начала XXI в., характерно появление многих новых жанров и их перераспределение на шкале значимости и употребительности. В.Г. Костомаров, характеризуя данную эпоху, называет журналистов одними из основных инициаторов более свободного обращения с языком, именно здесь ярко проявляется «карнавальное пренебрежение» нормой, мода употреблять варианты колеблющихся форм [Костомаров 1994: 11]. Привычным средством публичного общения становятся просторечные и жаргонные элементы, свободно включающиеся в газетные и журнальные тексты. Отмечается исследователями и узость интертекстуального фонда, представленного в СМИ: массовые издания обычно пользуются доступными прецедентами, «отсылающими» читателя к общеизвестным образам, «к клише массовой культуры» [Дроздов 2010: 569].

Перемещение дискурса СМИ с периферии в центр культурного воздействия на социум приводит к постепенному вытеснению в маргинальную зону художественного дискурса, утрачивающего «свое бесценное значение интертекстуального донора» [Ревзина 2010: 138]. Основным донором, питающим все остальные сферы общения, становится дискурс СМИ. Отсюда повышенный интерес ученых к проблемам журналистики, языку СМИ, особенностям формирования журналистского текста и даже возможности использования последнего в преподавании русского языка как иностранным учащимся, так и носителям русского языка. Так, С.А. Гореликов, обосновывая исключительную эффективность и методическую целесообразность обращения к текущей прессе, теле- и радиоинформации на занятиях русского языка, выделяет три необходимых качества современных аналитических медийных текстов: когнитивность (познавательность), национально-языковой плюрализм и широкая публичность [Гореликов 2010: 598–599].

Безусловно, в данной ситуации особого внимания заслуживает профессиональная и культурно-языковая компетенция тех, кто создает дискурс СМИ и кто творит в его рамках. Смещение вектора в сторону подготовки специалистов закономерно актуализирует вопрос о повышении их уровня владения русским литературным языком, его стилистическими ресурсами, что, в свою очередь, обуславливает расширение историко-лингвистического кругозора и включение в учебную программу направления журналистики курса истории русского литературного языка.

Материалы и методы. Объектом исследования является историко-лингвистическое образование журналистов, актуальность которого обусловлена требованиями, предъявляемыми сегодня к журна-

листу как языковой личности, профессионально связанной с ключевым для современной ситуации дискурсом. Используется метод проблемного анализа.

Обсуждение. По сложившейся традиции среди курсов, которые читаются студентам, обучающимся на факультетах и отделениях журналистики, нет дисциплин, связанных с историческими аспектами развития русского языка и, в частности, с историей русского литературного языка. Считается, по всей видимости, что данный курс сугубо филологический и что в профессиональной подготовке журналистов он неактуален. На наш взгляд, изучение истории русского литературного языка – необходимое звено в профессиональной подготовке журналиста, так как способствует более глубокому пониманию функционально-стилистической специфики современного русского литературного языка, осмысленному усвоению и использованию всего богатства языковых средств. Будучи вводным, данный курс должен знакомить с основными этапами формирования и закономерностями развития русского литературного языка, их связью с социокультурными факторами, действовавшими в разные исторические периоды.

Введение в историю русского литературного языка поможет будущим журналистам сформировать представление о таких понятиях, как исторический характер развития языка, его стилистических средств и форм существования, основные периоды развития русского литературного языка, языковая ситуация и ее изменение, двуязычие и диглоссия как типы языковых ситуаций, влияние языков и культур на функционирование и эволюцию литературного языка, церковнославянский, русский литературный и русский разговорный языки, смена культурных приоритетов и ее отражение в языке, переломные эпохи в истории российского общества и русского языка.

Одним из ключевых понятий в теории функционирования языков является понятие языковой ситуации. Термин «языковая ситуация» в отечественном языкознании появился в середине 70-х годов XX века. Определяя данное понятие, В.А. Аврорин писал: «Мы не сможем достаточно полно представить себе языковую ситуацию, если не выясним, какие формы существования (ипостаси) присущи данному языку, и не будем рассматривать функционирование каждой из них по отдельности и, вместе с тем, – их взаимодействие; если не установим среды и сферы действия, использования языка; если не примем во внимание социальные условия, в которых действует язык. При многоязычии мы должны, кроме того, обратить особое внимание на характер взаимодействия языков» [Аврорин 1975: 52]. В начале 80-х годов термин «языковая ситуация» входит в труды по истории русского литературного языка. Б.А. Успенский, рассуждая о проблемах истории русского литературного языка, подчеркивает их неразрывную связь с рассмотрением языковой ситуации Древней Руси, характеризующейся церковнославянско-русской диглоссией, т.е. сосуществованием церковнославянского и русского языков, каждый из которых имел свою сферу функционирования. «Это существенно отличает историю русского литературного языка от истории других литературных языков, где рассмотрение языковой ситуации не предполагается с непереносимостью самим предметом исследования» [Успенский 1994: 3]. Сосуществование церковнославянского и русского языков, особенности их взаимовлияния и взаимопроникновения определили специфику не только языковой ситуации и литературного языка Древней Руси, но и всей дальнейшей истории русского литературного языка.

Интерес к языковой ситуации повышается в так называемые переломные периоды в истории российского общества и русского языка, обнаруживающие, как свидетельствуют исследования, общие закономерности: на первый план, прежде всего, в силу экстралингвистических причин, выдвигается тот или иной дискурс, в рамках которого обостряется борьба присущих языку антиномий, обуславливающих его внутреннее развитие, активно осваиваются новые явления, рождаются новые жанры, меняется ситуация общения. Так, в Древней Руси XI–XII вв. это был религиозный дискурс, способствовавший формированию неразрывно связанной с ним книжности, изменивший общественное сознание, оказавший существенное влияние на ситуацию общения. В конце XVII – первой трети XVIII в., в связи с революционными преобразованиями Петра Первого, дискурсом, стремительно приобретающим новый вид, становится, прежде всего, дискурс административно-государственного управления и делопроизводства, уходящий корнями в приказную традицию и стремящийся ее преодолеть. Именно здесь, в первую очередь, проявляется стремление выработать новые средства выражения, новые жанры, новый речевой этикет. В деловом дискурсе происходит закрепление и адаптация огромного количества лексических заимствований, активно вторгавшихся в этот период в русский язык, начинают активно использоваться славянизмы в новых, не свойственных им до сих пор жанрово-стилистических и этикетных функциях. С конца XVIII в. – в первые десятилетия XIX в. на первый план выдвигается художественный дискурс. Именно здесь реализуется огромный семантико-стилистический и социально-культурологический потенциал наличного гетерогенного языкового материала, унаследованного из русского дискурса предшествующего столетия, и заканчивается формирование синтетического русского литературного языка и принципов стилистического выбора [Русанова 2015: 68–69]. В конце XX – начале XXI в., когда началась «гигантская перестройка ... языка под влиянием сложнейших социальных, технологических и даже природных изменений» [Кронгауз 2009: 16], такой «опытной площадкой», как мы уже писали выше, становится дискурс СМИ, отражающий новую общественно-политическую, экономическую и культурную ситуацию в России.

Следует сказать, что развитие русского литературного языка в XX в. заслуживает особого внимания. В этот период русский язык подвергается активному воздействию разных социальных факторов. Меня-

ется социальный состав носителей литературного языка, иным становится его образовательный уровень, отношение к культуре. Постепенно меняется и отношение к норме. Знакомство студентов с такими языковыми явлениями, как «галантерейный язык», «канцелярит», «новояз», позволит не только акцентировать внимание на особенностях культурно-языковой ситуации ушедшей эпохи, ее обусловленности государственной языковой политикой, но и понять причины некоторых современных языковых процессов и тенденций. Так, актуальная сегодня проблема манипулирования сознанием адресата речи (отдельной личности или общества) обнаруживает тесные связи с проблемой функционирования языка в тоталитарном обществе, выработкой особого политического языка, именуемого также «деревянными языком», «новоязом» и др. М.А. Кронгауз, описывая социально-языковую ситуацию «зрелого социализма» 70-х – начала 80-х гг. XX в., характеризует ее как диглоссию «русского языка» и «советского русского языка», функционально связанного с ритуализованной общественной речевой деятельностью [Кронгауз 2013: 14]. К советскому ритуальному общению относились «всевозможные речи с высоких и невысоких трибун, выступления на съездах, конференциях, собраниях, а также диспуты на политические темы и передовицы в газетах», которые «не должны были, как правило, ни сообщать новой информации, ни способствовать выявлению истины, а являлись вполне образцовыми ритуалами» [Кронгауз 2013: 12–13, 15]. Осознание противопоставления обыденного и ритуализованного поведения порождало рефлексию по поводу ритуализации жизни и, как следствие, особый тип юмора, в механизмах которого следует разбираться, чтобы понять их специфику в общественной речевой деятельности постсоветской эпохи.

Одной из актуальных задач языкового образования является овладение нормами литературного языка и выработка навыков «соразмерного и сообразного» использования его стилистических средств. Будущим журналистам полезно будет узнать о полемике ученых, писателей, просветителей в разные периоды истории русского литературного языка о путях его развития, о взаимоотношении традиционного и новаторского, русского и заимствованного в литературном языке. Поучительным может быть и знакомство с работой А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и других великих мастеров слова над языком своих произведений, поиск ими наиболее точных слов и выражений, определивших лаконичность их стиля и глубину мысли, т.е. черты, весьма актуальные для современной журналистики. Стоит хотя бы вспомнить варианты переработок отдельных фраз из описания сцены встречи и прощания Вырина с Мининым в повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель» [Горшков 2000: 213–217].

Заключение. Перечислить в рамках одной статьи все аргументы, доказывающие необходимость расширения историко-лингвистического образования будущих журналистов, невозможно. Мы остановились лишь на некоторых ключевых аспектах истории русского литературного языка, свидетельствующих об актуальности их изучения в процессе подготовки специалистов, профессиональная речевая деятельность которых связана с дискурсом, оказывающим сегодня доминирующее воздействие на языковое сознание общества.

Библиография

- Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. – Л.: Наука, 1975. – 276.
- Гореликов С.А. Лингвострановедческая работа с аналитическими медиатекстами как аспект преподавания русского языка // Русский язык: исторические судьбы и современность. IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, филологический факультет МГУ, 20 – 23 марта 2010 г.): труды и материалы. – М.: Изд-во Московского государственного университета. – С. 598–599.
- Горшков А.И. А.С. Пушкин в истории русского языка. – М.: Дрофа, 2000. – 288 с.
- Дроздов Р.К. К вопросу об основных тенденциях развития языка СМИ // Русский язык: исторические судьбы и современность. IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, филологический факультет МГУ, 20 – 23 марта 2010 г.): труды и материалы. – М.: Изд-во Московского государственного университета. – С. 568–569.
- Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. – М., 1994. – 247 с.
- Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. 2-е изд., стер. – М.: Знак, 2009. – 232 с.
- Кронгауз М.А. Бессилие языка в эпоху зрелого социализма // Ритуал в языке и коммуникации: сборник статей / сост. и отв. ред. Л.Л. Федорова. – М.: Знак; РГГУ, 2013. – С. 11–24.
- Ревзина О.Г. Русский дискурс в XXI веке: структура и структурация // Русский язык: исторические судьбы и современность. IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, филологический факультет МГУ, 20 – 23 марта 2010 г.): труды и материалы / сост. М.Л. Ремнева, А.А. Поликарпов. – М.: Изд-во Московского государственного университета. – С. 137–138.
- Русанова С.В. Русский язык на сломе трех эпох: особенности языковой ситуации // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2015. – № 2. – С. 68–70.
- Успенский Б.А. Краткий очерк истории русского литературного языка (XI – XIX вв.). – М.: «Гнозис», 1994. – 240 с.

**Научно-методические основы изучения и преподавания русской литературы
в контексте интеркультурного диалога**

Сарсекеева Наталья Канталиевна

Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Казахстан
050040, г. Алматы, проспект Аль-Фараби, 71
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: sarsekeeva1403@inbox.ru

Аннотация В статье рассматриваются научно-методические основы изучения и преподавания русской литературы Казахстана как учебной дисциплины в контексте интеркультурного диалога. Автор анализирует концептуальный подход к ее изучению в национальном университете с учетом идей евразийства и диалога культур, определяет основные направления в данной области на современном этапе развития гуманитарной науки.

Ключевые слова: культура, евразийство, диалог культур, коммуникация, духовность, синергетический.

УДК 82:37.016

**Scientific methodical base of studying and teaching Russian literature
in context of intercultural dialogue**

Natalya K. Sarsekeeva

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
050040 Almaty, Al-Farabi Ave., 71
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: sarsekeeva1403@inbox.ru

Abstract The article discusses the scientific methodological foundations of studying and teaching Russian literature of Kazakhstan as an academic discipline in the context of intercultural dialogue. The author analyses the conceptual approach to its study in the National University taking into account the ideas of Eurasianism and the dialogue of cultures, determines the main directions in this field at the present stage of development of the humanities.

Key words: culture, Eurasianism, dialogue of cultures, communication, spirituality, synergetic.

UDC 82:37.016

Введение Интенсивные социальные процессы постперестроечного времени способствовали формированию особой языковой и литературной ситуации в Казахстане: сохраняется реальный билингвизм как в обычной жизни, в быту, так и в области культуры и искусства. В центре внимания по-прежнему остаются и русскоязычные художественные произведения казахских авторов, и произведения, созданные писателями и поэтами, русскими по мироощущению, национальности и духу, вступающие между собой в интеркультурный диалог.

Материалы и методы Статья носит научно-практический характер ввиду того, что отдельные утверждения автора статьи иллюстрируются примерами из собственной многолетней научно-педагогической деятельности в Казахском национальном университете им. аль-Фараби. В ходе исследования использованы основные положения концепции диалога культур, разработанные М.М. Бахтиным [Бахтин 1972: 465] и далее углубленно рассмотренные в трудах В.В. Библера и др. [Библер 1991, Аквавов, Кукуева 2011: 55]; концепция евразийства, сформулированная еще в трудах Н. Трубецкого, Г. Федотова, И. Ильина и др., получившая свое плодотворное развитие в работах российских и казахстанских литературоведов [Кожин 1997: 12–19, Ровенский 1996: 46–67]; а также актуализирующаяся в наши дни концепция интеркультуры как нового формата взаимодействия культур [Семенова 2012: 165].

Обсуждение Различные культуры, языки, литературы сосуществуют в рамках их взаимодействия и взаимоотношения, однако характер этих связей может быть конфликтным или, напротив, диалогичным. Диалогическое мироощущение в философско-эстетическом аспекте впервые было концептуально осмыслено и сформулировано в трудах М. Бахтина. Ученый утверждал, что жизнь, как и произведение, полифонична и диалогична по своей природе, отмечал, что определенная совокупность слов, идей и мыслей проводится по «нескольким неслиянными голосам, звуча в каждом по-иному». Автор, персонаж, человечество, по Бахтину, мыслят диалогично, впуская в свое сознание точку зрения «другого»: «Мыслящее диалогическое сознание и диалогическая сфера его бытия не поддаются художественному освоению с монологических позиций», – утверждал ученый [Бахтин 1972: 467]. Все «диалогизирует» со всем и все со всеми: страна со страной, эпоха с эпохой, человек с человеком, культура с культурой и т.д.

Из этого естественно вытекает вывод ученого о том, что изучение многообразия художественных моделей и эстетических систем в литературе необходимо проводить в аспекте их «*созвучий и пересечений*». Вместе с тем, в последнее время исследователи все чаще обращаются к феномену *интеркультуры* как нового формата взаимодействия культур в наши дни, отмечая синергетический характер указанного явления [Лекторский 2012: 301, Семенова 2012: 168].

Продолжающиеся процессы глобализации и интеграции предопределяют становление совершенно нового типа мышления, основанного на восприятии «*своего через чужое*», по словам М. Бахтина. Его формированию предшествует решение ряда задач, связанных с целым комплексом входящих в последнее время в коммуникативно-культурный и литературный обиход культурологических понятий и терминов, таких как историософия, толерантность, полиэтничное, многонациональное и многоконфессиональное пространство, диалог культур и цивилизаций, менталитет и ментальность, этническая идентичность и принципы самоидентификации. Апелляции к этим терминам далеко не случайны, поскольку в комплексе они достаточно наглядно отражают происходящий в настоящее время в науке процесс нового деидеологизированного прочтения и освещения истории литературы, органично сочетающего и совмещающего в себе достижения многих научных дисциплин: этнологии, этнопсихологии, онтологии и др.

Переход от одной культурной парадигмы к другой в наши дни осуществляется не столько через «сдвиги» и «сломы», сколько через «перетекания» и модификации художественных форм и конструкций. Литературный процесс Казахстана всегда представлял собой весьма многогранное явление, что характеризует и литературу периода независимости. Открытость всему новому и одновременно желание сохранить свои истоки и традиции, ценностно-смысловые ориентиры личности в условиях мультикультурной действительности характерны для всех национальных литератур республики, в которых на равных сосуществуют: художественная литература на казахском языке, русскоязычная казахская литература, русская литература Казахстана, немецкая, корейская, уйгурская, татарская литература и др. не только на национальных, но и на русском языке. Есть понимание того, что обособление любой составляющей не способствует консолидации общества: и в период независимости литературные связи и влияния национальных литератур по-прежнему основаны на культурных и литературных контактах между народами и суверенными государствами.

Казахстан с давних пор был включен в мировой культурный процесс, чему способствовало открытие Великого шелкового пути и особое географическое положение нашей страны – на перекрестке между Востоком и Западом, даже использование казахской степи в качестве места для ссылки. Так, в истории культуры и литературы Казахстана, и особенно Алма-Аты, особый след оставил сосланный сюда по политическим мотивам Ю.О. Домбровский, автор всемирно известных, переведенных на многие иностранные языки романов «Хранитель древностей» и «Факультет ненужных вещей», а также произведений, главными героями которых становились Шекспир, Байрон, Державин, Грибоедов и др.

Представляет несомненный научный интерес изучение его творческого наследия с новых методологических позиций, усвоение его открытий казахстанскими писателями последних десятилетий, опыт их «*переключки*» с ним, основанный порой на взаимодействии разных типов ментальности. Лучшие герои прозы и эссеистики Ю. Домбровского – это люди, наделенные «высшим» знанием: гениальные писатели, историки, художники, люди творческого склада, превыше всего ценящие творения человеческого духа. Внимание писателя привлекал поэтический мир людей творчества, мастеров искусств Казахстана. Он писал о народном художнике Казахстана А. Кастееве, анализировал его работы, первым рассказал об архитекторе Зенкове, построившем знаменитый Кафедральный собор в Алма-Ате, замечательных мастерах кисти, гениальных художниках с мировым именем С.И. Калмыкове и Н.Г. Хлудове, ленинградском скульпторе Е. Иткинде, отбывавшем ссылку в Алма-Ате и др. [Домбровский 1992]. Концепция творчества и творческой личности, выработанная Ю. Домбровским, позволила исследователям представить комплексно не только его собственные художественные искания, но и в целом одно из основных направлений в современном литературном процессе Казахстана [Джолдасбекова, Сарсекеева 2013].

Находясь в центре Евразии, казахская культура и литература объективно не могла не испытывать влияния различных культур: традиционно – русской, тюркской, китайской, а также европейской. Поэтому духовное родство культур, сложившееся здесь за многие века, отлично как от западноевропейской, так и от восточноазиатских культур. Сам образ жизни и многообразие культур, существовавших и существующих на территории Казахстана, определили специфику ее культуры и литературы, ее открытость и вселенскую отзывчивость. Напомним, что одним из первых ввел в большую русскую поэзию тему нелегкой судьбы степняков, образ казахской степи русский поэт Прииртышья П. Васильев – «русский азиат», как его называли в критике и литературоведении. Своеобразным возвращением к теме «бунта», начатой П. Васильевым, стала уже в постперестроечное время документальная книга известного отечественного поэта, критика и писателя В. Михайлова «Хроника Великого джута» о массовом голоде в Казахстане 1930-х, ныне переведенная на многие языки мира [Михайлов 1996]. Книга-размышление В. Михайлова о духовной и культурной миссии Поэта «Лермонтов: Один меж небом и землей», вышедшая в серии ЖЗЛ [Михайлов 2012], была удостоена в РФ Лермонтовской премии в 2014 г.

Развитие художественной литературы в многонациональном Казахстане вобрало в себя две ментальности: азиатскую и европейскую, тесно связанную с идеей евразийства. Литературный процесс в Казахстане неразрывно связан с глубоким осознанием этой концепции, в соответствии с которой неприемлемо

разделение народов на «своих» и «чужих», а, напротив, на первый план выступает содружество различных культур и сформированных ими традиций. В частности, Н.С. Ровенский в своих трудах не только размышлял о казахско-литературных отношениях, но и ввел новое понятие – единое русско-казахское литературное поле, *славяно-тюркский дуализм*, а временем его формирования определил начало XVIII века [Ровенский 1996: 87]. Представляется важным глубокое осмысление на конкретных примерах творчества разных мастеров слова того обстоятельства, что литературный процесс суверенного Казахстана продолжает на новом уровне диалог культур. В частности, в ходе изучения дисциплины «Русская литература Казахстана» нельзя упускать из виду такие литературные связи, как билингвизм, перевод и автоперевод. Все вышеуказанное побуждает лектора шире практиковать в организации и проведении самостоятельной работы студентов и магистрантов различные виды заданий с экспериментально-научной направленностью.

Современные условия реформирования структуры и функциональной содержательности высшего образования диктуют необходимость трансформировать филологическое образовательное пространство в соотношении не только с глобальными концептуальными аспектами новой образовательной стратегии, но и с частными аспектами, продиктованными внутренними государственными стандартами. Историко-литературные дисциплины, читаемые на факультете филологии и мировых языков Казахского национального университета им. аль-Фараби, обладая инновационным потенциалом, способствуют дальнейшему развитию интеркультурного диалога. С обретением нашей страной независимости произошла переоценка ценностей: обнаружилось, что творческие поиски выдающихся мастеров слова следует интерпретировать с иных мировоззренческо-методологических позиций. Так, в сборнике материалов Института литературы и искусства им. М. Ауэзова, вышедшем более двадцати лет назад, впервые в отечественном литературоведении и критике на обширном материале художественных и фольклорных произведений русской и казахской литератур XVIII – XX вв. исследовалось воплощение идеи евразийства, основанной на духовно-нравственном единстве и культурно-историческом взаимодействии народов Евразии в течение тысячелетий [Евразийский талисман 1996].

Немаловажная роль в этом плане отведена дисциплине «Пропедевтический курс русской литературы», в системе которого на первом курсе бакалавриата факультета филологии и мировых языков у студентов Специальности 5В011800 (Русский язык и литература) начинается их практическое включение в структуру выбранной специальности с акцентом на механизмах научно-образовательной подготовки специалистов-литературоведов. С учетом различных факторов современного развития литературоведческой науки Казахстана, ориентированной во многом на исследование проблем филологической компаративистики, межкультурных коммуникаций, связанных с многонациональной структурой культурно-образовательного пространства, в структуру пропедевтического курса русской литературы включены тематические разделы, предполагающие уровень сравнительного изучения русской литературы в контексте национальной и мировой, уровни междисциплинарных межкультурных коммуникаций, как, например: изображение человека и природы в лирике С. Есенина и М. Макатаева, особенности любовной лирики Пушкина и Абая и др.

Такое выстраивание курса нацелено на перспективу дальнейшего выбора студентами на следующих этапах образования в бакалавриате, а впоследствии и магистратуре, научно-исследовательского направления, связанного именно с данной парадигмой научного знания. Выбор такой стратегии мотивирован и ориентацией высшего образования Казахстана на концептуализацию *синтетических* стратегий научно-образовательной парадигмы, основанной на принципах поэтапной системной подготовки научных кадров высшей квалификации уже с первых уровней вузовского образования.

Сегодня смысл концепции евразийства высвечивается существенно новой гранью. Будущему специалисту-словеснику важно, на наш взгляд, привить понимание евразийской идеи как системы и модели не только славяно-туранского братства, но и всемирного единения представителей разных культур. В условиях глобального кризиса концепция евразийства может быть позиционирована в качестве прообраза, идеи и модели нового сознания культуры, все более уходящей от европоцентризма – культуры, которая в наступившем тысячелетии будет, судя по всем признакам, главенствующей. «*Диалог культур и цивилизаций – насущное веяние времени. Поэтому так востребованы и актуальны вечные проблемы духовных и моральных ценностей, мировой этики, диалога и сотрудничества, солидарности... Литературный процесс Казахстана продолжает на новом уровне диалог культур Востока и Запада, в основе которого лежит концепция евразийства*, – утверждает видный исследователь русской литературы Казахстана С.В. Ананьева [Ананьева 2015].

Заключение Ввиду ориентации факультетских кафедр на синтез научно-исследовательских и образовательно-педагогических направлений в настоящее время общими усилиями преподавателей и сотрудников университета вырабатывается научно-методическое направление, учитывающее в *диалогической* соотносительности межлитературные общности: изучение русской литературы как предмета основной специальности, казахской литературы как литературы страны проживания и литературы мировой как предмета ряда сопутствующих специальностей и специализаций. Диалог предполагает, с одной стороны, обоюдное существование культур, но в то же время и взаимопроникновение, и полноценное взаимодействие. При сохранении самобытности и самостоятельности диалог предполагает признание разнообразия

культур и возможность иного варианта развития культуры. В основу диалога уже заложены идеи плюрализма и толерантности.

Подобный подход продиктован устремленностью современного гуманитарного образования в целом к «*полипарадигмальному междисциплинарному диалогу*» [Валицкая 2002: 16] в контексте современной теории межкультурных коммуникаций как возможной общей теории образования XXI века. Реальная история литературы складывается, как известно, из ярко индивидуальных авторских миров, их взаимодействий и связей, даже опосредованных. Сегодня важно глубокое осмысление на конкретных примерах творчества современных писателей того обстоятельства, что литературный процесс суверенного Казахстана, обретая «новое лицо», вместе с тем, продолжает на новом уровне никогда не прекращавшийся диалог культур.

Библиография

Акавов З.Н., Кукуева А.А. К проблеме изучения и вузовского преподавания отечественной литературы в контексте современных литературоведческих концепций // Проблемы и перспективы филологического образования в контексте межкультурного взаимодействия // Материалы Международной научно-практической конференции 22 – 23 сентября 2011 г. – Хасавюрт, 2011. – С. 51–56.

Ананьева С.В. Мир прозы Симашко // Нева – 2015. – № 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/neva/2015/12/22a-pr.html>

Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Художественная литература, 1972. – С. 465–468.

Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры (Два философских введения в двадцать первый век). – М.: Политиздат, 1990. – 417 с.

Валицкая А.П. Как возможна общая теория образования, или О междисциплинарном статусе понятия «диалог» // Серия “Symposium”. Диалог в образовании. Вып. 22: сборник материалов конференции. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 9–16.

Джолдасбекова Б., Сарсекеева Н. Авторский дискурс Ю.О. Домбровского в контексте современной казахстанской прозы о художнике. – Алматы: Казак университеті, 2013. – 210 с.

Домбровский Ю. Гонцы. Рассказы о художниках // Собрание сочинений в 6 т. Т. 6. – М.: Терра, 1992.

Евразийский талисман / под ред. Ш.Р. Елеукенова. – Алматы: Білім, 1996. – 184 с.

Кожин В. В. О «евразийской» концепции русского пути / Кожин В.В. // Евразия: Народы. Культуры. Религии. – 1997. – № 1–2. – С. 12–19.

Лекторский В.А. Философия, познание, культура. – М.: Канон+, РООИ Реабилитация, 2012. – 384 с.

Михайлов В.Ф. Лермонтов: Один меж небом и землей. (Серия «Жизнь замечательных людей»). – М.: Молодая гвардия, 2012. – 618 с.

Михайлов В. Хроника Великого джута. – Алматы: Жалын, 1996. – 400 с.

Ровенский Н.С. Евразийская основа славяно-тюркского дуализма в русской литературе // Евразийский талисман. – Алматы: Білім, 1996. – С. 46–67.

Ровенский Н.С. Единое русско-казахское поле. О казахских повестях В. Даля // Евразийский талисман. – Алматы: Білім, 1996. – С. 68–88.

Семенова С.Е. Интеркультура как основа современного образовательного пространства: к постановке проблемы // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – С. 165–175.

Языковая личность и массмедиа: к вопросу о формировании литературной компетентности пользователей интернет-ресурсов

Селютина Елена Александровна

Челябинский государственный институт культуры, Россия
454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: L22502@yandex.ru

Аннотация. Вопрос о формировании литературной компетенции является показательным для анализа общей картины гуманитарных рефлексий современного общества, книжной культуры нашего современника. На материале сетевых медиа показано, что формирование литературной компетенции невозможно в силу презентации книжных новинок в речевом жанре «книжного списка», что исключает работу собственно с текстом. Анализ языковой репрезентации говорит о неизменности статуса чтения как практики элит.

Ключевые слова: языковая личность, сетевые медиа, литературная компетентность, общество информации.

УДК 81'27+316.77

Linguistic personality and the media: A case of forming literary competence of Internet resources users

Elena A. Selyutina

Chelyabinsk State Institute of Culture, Russia
454091 Chelyabinsk, Ordjonikidze Str., 36a
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: L22502@yandex.ru

Abstract. The question of forming literary competence is indicative of the analysis of the overall picture of human reflections of modern society, our contemporary literary culture. Drawing on the material of online media the author shows that the formation of the literary competence is impossible due to the presentation of new publications in the "book list" speech genre which prevents work with the text proper. The analysis of language representation indicates the stability of reading as an elite practice.

Key words: linguistic personality, online media, literary competence, information society

UDC 81'27+316.77

Введение. В подходах к осмыслению роли литературы в современном обществе все чаще звучит термин «литературная компетентность», что обусловлено динамикой общей практики современного образования и ее ориентированностью на компетентностный подход. Понятие «литературная компетентность» в школьной и вузовской практике используется как синонимичное «литературному образованию», «читательской компетентности» [Носкова 2016; Кутейникова 2016]. Между тем вопрос о литературной образованности выходит за рамки образовательного процесса и более всего связан с общей концепцией непрерывного образования, формированием «динамических компетенций», т.е. с постоянным совершенствованием гуманитарных навыков, в том числе и тех, что связаны с анализом получаемой из текста информации: «The using of modern educational technologies, development of interdisciplinary connections, the effect of self-studying and co-studying, the availability of different educational programs, etc. All these, and not just these, factors turn the necessity to the inevitability in the dynamic competencies formation» [Selyutin 2016]. Кроме того, необходимо учитывать серьезное изменение мотива обращения к тексту в ситуации выхода за рамки образовательного процесса.

Чтение связано с определением статуса информации как социокультурного феномена и носителей информации, являющихся базовыми для современного человека. Концепция информационного общества участие в коммуникации и обмен информацией предлагает считать благом для общества, так как процесс внедрения технических достижений во все сферы общества видится способом кардинального улучшения всех сторон жизни социума [Белл 1999; Масуда 1997]. Между тем ведущие философы и социальные теоретики (см. материалы доклада ЮНЕСКО «К обществам знаний» [ЮНЕСКО 2005. Электронный ресурс]), рассуждая о грядущем переходе от общества информации к обществу знания, наделили информацию статусом вспомогательным, полагая, что это товар и что лишь знание как таковое может быть общественным благом.

В этом противостоянии концепций чтение художественной литературы приобретает значение маркера отношений индивидуума с внеутилитарными практиками современного общества. Если чтение *fiction* литературы (специализированной, профессиональной, например) становится значимой частью

основы формирования профессиональной языковой личности, то за счет специфических функций, которые несет изящная словесность (в том числе и развлекательной – чтение ради удовольствия), ее статус в повседневной жизни современного общества не слишком очевиден. И если речь не идет о филологе-специалисте, то вопрос о формировании литературной компетенции является показательным для анализа общей картины гуманитарных рефлексий современного общества, книжной культуры нашего современника. Важным в этой ситуации, на наш взгляд, является канал, по которому поступает информация о книгах, речевые жанры, представляющие информацию, ее языковая репрезентация и ориентированность на определенный языковой тип личности потребителя информации.

Материалы и методы. Материалом работы являются сетевые медиа Wonderzine, Горький, Afisha Daily. За последние годы именно сетевые ресурсы за счет очевидной быстроты получения и обработки информации, активного присутствия в социальных сетях стали главным поставщиком актуальных сведений о том, что происходит в книжном мире. Каждый из этих сайтов имеет соответствующий раздел, посвященный книгам. В основе методологического подхода лежат научные источники, посвященные современной теории информационного и постиндустриального общества, методические работы, анализирующие понятие «литературная компетентность», исследования, развивающие концепцию языковой личности, теорию речевых жанров. Методы исследования – комплексное сочетание системного анализа, моделирования, интерпретационных методов.

Обсуждение. Очевидно, что чтение художественной литературы, сопряженное с удовольствием от текста (Р. Барт), позволяет получить и актуализировать метазнания (знания о знании), когнитивные умения, способствующие «превращению человека знающего в человека думающего» [Кутейникова 2016]. Но современное общество информации изменило аксиологический статус многих практик, которые ранее имели маркер элитарных, связанных с высоким интеллектуальным статусом ее участника (чтение художественной литературы, слушание и понимание классического искусства, осознанное восприятие классического и новейшего искусства и т.п.). Самая важная особенность этого процесса – перемещение чтения в область формирования модных трендов. Анализируя сетевые медиа, мы приходим к выводу, что внимание к книге ставится в один ряд с посещением модного ресторана, покупкой нового гаджета и модного предмета гардероба. Очень важно, что данная презентация связана с концептом «новое», обеспечивающим определенный социальный комфорт участнику данного типа коммуникации (я знаю, что «это» существует, или, как минимум, «слышал об этом»). Имеет значение не чтение как деятельность, а книга как объект, ее появление в гуманитарной сфере, причем это именно книжная новинка, «новость» в мире книг. Сама структура таких сайтов, например, журнала «Афиша Daily», и не предполагает серьезной критической и литературоведческой обработки явлений словесности: важно именно ввести явление в обиход (хотя для этого сетевого издания работают известные критики Л. Данилкин и К. Мильчин).

Культуролог Малкольм Гладуэлл попытался понять и проиллюстрировать появление модных трендов, в том числе и через литературную моду. Он проанализировал факторы, которые делают малоизвестную книгу бестселлером, а также механизм порождения и функционирования слухов. По мнению Гладуэлла, новые тенденции подчиняются законам вирусной эпидемии. Он выделил три закономерности: закон меньшинства – в распространении социальных эпидемий большую роль играют отдельные личности (лидеры моды, авторитеты, музы); закон «заражения» – маленькие вещи создают большое влияние; закон силы среды – человек чувствителен к окружающей обстановке гораздо больше, чем кажется [Гладуэлл 2009]. Именно эти законы иллюстрируют новые медиа, прогнозируя тренды путем формирования особых языковых стратегий презентации книжных новинок. Так, например, сайт Wanderzine, позиционирующий себя как сайт для модных молодых женщин, наряду с общей традиционной рубрикой медиа такого рода («Жизнь», «Здоровье», «Красота», «Развлечения», «Стиль»), в рубрике «Развлечения» помещает книги в один ряд со статьями о новых технических средствах, кино, искусстве, компьютерных играх, интервью и т.п. Пытаясь очертить весь круг потребностей современной девушки, создатели сайта декларативно формируют и круг чтения: основной модус высказывания в самых сильных позициях текста (заголовках и выносах) – возможность как «необходимость» и «долженствование» и ориентация на максимально широкий круг читателей (активное использование лексемы «все»/«всем»: «Молодые писательницы, которых обязательно стоит читать», «Новые романы для подростков, которые понравятся всем», «Почему нужно читать «Геллерию» Владимира Сорокина прямо сейчас» и т.п. [Wonderzine 2016].

Аналогичным образом сформирован популярный сайт «Афиша Daily», где книги являются частью рубрики «Мозг» (другие рубрики «Города», «Еда», «Кино», «Красота», «Технологии» и т.п.), где можно проследить за «Культурной политикой», «Книжными списками», «Препринтом» (публикацией фрагментов книг до их официального выхода из печати), «Находками недели» (краткими обзорами интересных статей о книгах). Сохраняется та же модальность, что и в предыдущих примерах: «Кто такой Ричард Бротикан и почему всем нужно читать его книги?», «Почему нужно читать Ричарда Форда прямо сейчас?», «Почему нужно читать «Краткую историю семи убийств» Марлона Джеймса прямо сейчас?» [Афиша Daily 2016].

Книги не занимают ведущее место в списке интересов читателей медиа (по мысли создателей ресурсов), но являются необходимым звеном в цепи развлечений. Данные ресурсы создают некую готовую матрицу для определения координат картины мира современного человека.

Именно поэтому мы полагаем, что в массмедиа в данный момент самым актуальным речевым жанром является «книжный список». Этот жанр объясняет основные координаты картины мира современного человека, который доверяет интернет-ресурсам и ориентируется на них, определяя стратегии собственной (модной) жизни. В концепции М.М. Бахтина речевые жанры вырабатываются в определенную эпоху и соответствуют конкретным условиям социальной жизни, объективные по отношению к индивидууму и нормативны, выражают определенную оценку, дифференцированы по сферам человеческой деятельности и являются единицами общения [Бахтин 1979]. Сетевые медиа демонстрируют, как в новую эпоху книжная культура текста-произведения сменяется культурой анонса или рецензии.

За счет чтения материалов сайтов можно в разное время получить представление о документальных книгах, книгах для летнего чтения, о феминизме и пр. Например, на сайте «Wonderzine»: «9 новых книг на любой вкус», «Что читать осенью: 10 новых увлекательных романов», «11 современных детективов, от которых невозможно оторваться», «Что читать летом: 11 долгожданных книг на русском», «Что читать весной: 11 новых книг от нон-фикшн до фантастики» и т.п. [Wonderzine 2016]. Или на сайте «Афиша Daily»: «Зимнее чтение: Лев Данилкин советует 10 книг для отпуска», «10 интеллектуальных триллеров на каникулы», «12 книг, которые станут фильмами в 2017 году», «Не только Диккенс: 7 больших викторианских романов для новогоднего чтения» и т.п. [Афиша Daily 2016]. Очевидно внимание к количественным показателям, каталогизации и сегментированию, таким образом, книжного рынка, а также «всеохватность» литературных потребностей предполагаемого адресата.

Читатель сайтов оказывается не в поле литературных текстов, а в поле «текстов о текстах» – рефлексии книжного обозревателя над новинками литературы. Этот книжный метатекст формируется из рецензий, перекрестных апелляций к специальным проектам сайтов (например, «10 лучших книг для детского чтения»). А за счет уже упоминаемых ссылок на материалы других сайтов (сайт «Афиша Daily» ссылается на «Wonderzine», а тот, в свою очередь, на «Горький») рецензирование приобретает генеративный (в понимании Н. Хомского [Хомский 1972]) характер: к рецензии добавляются не новые сведения, а подробности, распространяющие метатекстовое образование.

На наш взгляд, книжные списки, рассмотренные как отдельные речевые жанры, подобны средневековым спискам диковин, энциклопедиям, представляющим разрозненные сведения о мире, доступные на тот момент. У. Эко, рассматривая в труде «Vertigo» средневековые каталоги, определял иерархические построения средневекового сознания: «организация имела мнемоническую функцию: определенный порядок вещей облегчал их запоминание и помогал усвоить их место в общей картине мира» [Эко 2009]. При этом У. Эко отмечает, что это могло сработать, только если перед нами был читатель-специалист (среди читателей книг были ученые, юристы, монахи), так как «всех остальных, вероятно, завораживал (как завораживает и нас) перечень диковин» [Эко 2009], т.е. подобные списки выполняли, скорее, эстетическую функцию. Так и современные списки-каталоги книг, несмотря на императивный характер их представления («вы должны их прочитать»), не имеют действительного значения для формирования литературной компетенции современного читателя, потому что создают пустые знаки, объекты, за которыми не стоит текст-произведение. Издания ориентированы на широкий круг читателей, они массовые, об этом говорят программные заявления их создателей. Поэтому подобные ресурсы решают проблему самого доступа к знаниям, сформулированную ЮНЕСКО в качестве из главнейших и ведущих к кризису информационного общества, так как формируют некоторое тематическое, а иногда и проблемное поле современной словесности. Сам же подход к презентации книжных явлений, стиль критиков говорят о том, что книга не изменила своего элитарного статуса, несмотря на ее существование в виде текста, а не произведения, изданного на бумаге.

Стиль книжных рецензий, анонсов и интервью, а также рекомендательных списков (например, «50 лучших документальных романов» и т.п.), которые предоставляют различные авторитетные персоны сетевым медиа, является сложным синтетическим образованием. В его основе – хорошее владение литературным языком, но с элементами разговорного стиля (на основе интержаргона и профессиональных жаргонов представителей различных субкультур). В большей степени его специфику характеризует активное использование научного стиля, что позволяет говорить о стилизации как жанровом явлении, или, в отдельных случаях, об имитации стиля научной статьи или рецензии. На наш взгляд, это не просто следствие репрезентации языковых личностей экспертов медиа, хотя этот фактор необходимо учитывать обязательно. По словам А.А. Ворожбитовой, «для профессиональной языковой личности, работающей в сфере «повышенной речевой ответственности», например, в педагогике, юриспруденции, журналистике, дипломатии и др., интегральная лингвориторическая компетенция выступает как внешняя форма выражения, способ социальной экспликации, а также интериоризации, структурирования и вербализации экстралингвистической эрудиции языковой личности: философской, культурологической, религиоведческой, этнологической, политической, эстетической и др.» [Ворожбитова 2000]. Так, Людмила Алябьева, редактор журнала «Теория моды», рассуждая о терминах этой науки на сайте «Wonderzine», говорит о том, что в cultural studies, fashion studies многие явления не имеют адекватного перевода, адаптации на русский язык [Алябьева 2015], а сценарист Галина Солодовникова утверждает то же самое в отношении теории театра: «Я изучала современный театр на английском и неидеально владею русской лексикой и терминологией для уже знакомых мне явлений» [Солодовникова 2015]. Это и вопрос определенной стилизованной игры и обеспечения социального комфорта потребителю контента: читатель оказывается в круге

посвященных. Так, исследуя проект «Книжная полка» сетевого журнала «Wonderzine», можно определить образ предполагаемой читательницы журнала как просвещенной девушки, разносторонне увлекающейся не только косметикой, но и авторским кино, и, что важно для нашего анализа, способной к научной рефлексии, восприятию такого, например варианта представления книги: «Механическая улыбка»: замечательно иллюстрированная книга альбомного формата, которую я с удовольствием дочитываю в данный момент, посвящена эротизации и коммодификации женского тела в современной культуре (на примере тела модели) и становлению показов мод или «парадов манекенов», как они поначалу назывались» (Людмила Алябьева [Алябьева 2015]).

Проект предполагает систематическое освещение круга чтения ряда известных персон, среди которых шеф-редактор журнала «Теория моды» Людмила Алябьева, директор ГМИИ им. Пушкина Марина Лошак, театральные критики Елена Ковальская и т.п.: они выступают как эксперты, рекомендуя около десяти книг, которые определяют их как личность. Сам список книг включает в себя издания на многих европейских языках, что предполагает достаточную степень знакомства с языками и у читательницы сайта, а презентация книг является научной рецензией в миниатюре. Мы можем говорить о том, что чтение как элитарная практика сохраняет свое значение, и быть причастным к этой культуре означает быть одновременно высокообразованным человеком с высокой духовной организацией и модным, следующим ведущим трендам в этом искусстве.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что сетевые медиа представляют собственную иерархию потребностей современного человека, в которой книга занимает не ведущее место, актуализируется, в основном, развлекательная функция художественной литературы (литература для удовольствия), несмотря на то, что контент сайтов наполнен разнообразной информацией о всех жанрах изящной словесности. Для презентации информации о книгах сетевые медиа предлагают особый речевой жанр – книжный список, который дает читателю готовую матрицу для каталогизации новинок литературы, предлагая работать не с текстом, а с текстом о текстах, генерируя метатекстовое образование. Несмотря на максимально объемный портрет читателя сетевых медиа, анализ языка презентаций книжных новинок говорит о том, что в реальности процесс чтения по-прежнему является практикой элит.

Библиография

Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 237–280.

Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. – М.: Академия, 1999. – 788 с.

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

Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знаний», Unesco's World Report «Towards Knowledge Societies». – Париж: UNESCO, 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>.

Гладуэлл М. Гении и аутсайдеры: почему одним все, а другим ничего? – М., 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/206112-genii-i-outsajdery-pochemu-odnim-vse-a-drugim-nichego.html>.

Книги на сайте Wonderzine [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wonderzine.com/wonderzine/entertainment/books>.

Книжная полка: Сценограф Галя Солодовникова о любимых книгах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wonderzine.com/wonderzine/life/bookshelf/213897-galya-solodovnikova>.

Книжная полка: Шеф-редактор «Теории моды» Людмила Алябьева о любимых книгах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wonderzine.com/wonderzine/life/bookshelf/218897-alyabyeva>.

Кутейникова Н.Е. Формирование читательской компетенции школьника. Детско-подростковая литература XXI века: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Н.Е. Кутейникова, С.П. Оробий. – М.: Просвещение, 2016. – 220 с.

Масуда Й. Информационное общество как постиндустриальное общество». – М.: Академия, 1997. – 342 с.

Носикова В.Б., Гутрина Л.Д., Суслова Н.Е. Теория и методика обучения литературе. – Екатеринбург, 2013. – 112 с.

Рубрика «Мозг» журнала «Афиша Daily» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://daily.afisha.ru/brain/>

Тофлер О. Шок будущего. – М.: АСТ, 2001. – 557 с.

Хомский Н. Язык и мышление. – М.: МГУ, 1972. – 126 с.

Эко У. Vertigo: круговорот образов, понятий, предметов. – М.: Слово/Slovo, 2009. – 408 с.

Selyutin, A., Chasovskiy, N., Selyutina, E. The phenomenon of dynamic competences in university graduates professional training // Proceedings of the 27th International Business Information Management Association Conference – Innovation Management and Education Excellence Vision 2020: from Regional Development Sustainability to Global Economic Growth, IBIMA, 2016, pp. 409–411.

Эффективное применение онлайн-ресурсов в языковом обучении цифрового поколения

Смирнова Юлия Георгиевна

Алматинский университет энергетики и связи, Казахстан
050013, г. Алматы, ул. Байтурсинова, 126
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: aues@tut.by

Аннотация. Впервые представлен аналитический обзор онлайн-инструментов для оптимизации процесса преподавания и изучения языков в контексте наиболее важных знаний, умений и навыков XXI века (критическое мышление, креативность и инновации, информационная и мультимедийная грамотность и т.д.). Приведена классификация наиболее уважаемых онлайн-ресурсов на основании различий контента и функциональных возможностей.

Ключевые слова: Интернет, онлайн-ресурс, e-learning, обучение языку и речи, корпусная лингвистика, цифровое поколение.

УДК 372.881.1:004.9

Effective use of online resources in teaching language to digital generation

Yulia G. Smirnova

Almaty University of Power Engineering and Telecommunications, Kazakhstan
050013 Almaty, Baytursinov Str., 126
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: aues@tut.by

Abstract. The article provides a new analytical review of online tools optimizing teaching and learning languages in the context of most important knowledge and skills of the 21st century: critical thinking, creativity and innovation, informational and multimedia literacy, etc. The author offers a classification of the most respected online resources taking into account the differences in content and functionality.

Key words: Internet, online resource, e-learning, teaching language and speech, corpus linguistics, digital generation.

UDC 372.881.1:004.9

Введение. Билл Гейтс, основатель корпорации Microsoft, однажды совершенно справедливо заметил: «Все компьютеры в мире ничего не изменят без наличия увлеченных обучающихся, знающих и преданных своему делу преподавателей, равнодушных и осведомленных родителей, а также общества, в котором подчеркивается ценность обучения на протяжении всей жизни» [Новая концепция Microsoft «Обучение-2020»]. Обучение в цифровую эпоху дает нам новые возможности и новые форматы обучения. Вопрос лишь в том, насколько мы готовы адаптироваться, перестроиться, начать думать, учиться и работать по-новому, разумно сочетая классические подходы и новые технологии.

Материалы и методы. В течение последних девяти лет автором статьи в ходе преподавания дисциплин «Русский язык» и «Профессиональный русский язык» был отобран ряд онлайн-ресурсов, которые позволяют сделать обучение языку более доступным, легким, интересным, качественным. В обзоре представлены те онлайн-ресурсы, которые оказались в этом отношении лучшими.

Обсуждение. Партнерство по качествам и умениям XXI века (организации-участники: компании Apple, Cisco Systems, Dell, LEGO Group, Lenovo, The Walt Disney Company, Американская образовательная сеть Education Networks of America, корпорации Intel, Microsoft, образовательный фонд Oracle, фонд университетского образования Scholastic Education и др.) в рамках стратегии, направленной на помощь учащимся в достижении успеха в рамках современной глобальной экономики, выделило ряд предметов, являющихся неотъемлемой составляющей успешного обучения, в числе которых ведущее место отведено чтению, словесности и международным языкам. В этом же контексте обозначены навыки обучения и инновационного мышления: творческий подход и инновации, критическое мышление и решение задач, общение и сотрудничество. В стратегии отмечено, что движущими факторами современного мира являются технологии и мультимедиа, которые связаны с большими объемами информации, быстрым изменением технологических инструментов, а также беспрецедентными возможностями для сотрудничества и внесения индивидуального вклада в общее дело. Эффективные граждане и сотрудники должны обладать рядом функциональных и мыслительных навыков: информационной грамотностью, мультимедийной грамотностью, грамотностью в сфере информационно-коммуникационных технологий. В стратегии выделены приоритеты в качествах и умениях, необходимых в жизни и профессиональной деятельности. Так, современные жизненные и производственные среды требуют от нас намного большего, чем просто мыслительные навыки и знания того или иного материала. Чтобы иметь возможность ориентироваться в

сложных условиях глобальной высококонкурентной информационной среды, нужно уделять особое внимание совершенствованию гибкости и способности к адаптации, инициативности и самостоятельности, навыкам социальных и межкультурных взаимодействий, продуктивности и подотчетности, лидерству и ответственности [Образовательная галактика Intel].

Важнейшим навыком в методической работе преподавателя является критическое мышление при работе с данными в Интернете [Мирзоева 2015; DeWaelche 2015; Grafstein 2017; Li 2016; Manalo 2016; Wilson 2016 etc.] и рациональное построение материала учебного занятия на основе этой информации. Ряд современных онлайн-ресурсов позволяет преподавателю эффективно решать обозначенную задачу в контексте изучения языков в условиях университета [Beach 2017; Maddison 2017; Montoro 2016; Азимов 2011, Азимов 2014; Краснова 2016; Смирнова 2016, Смирнова 2017].

Можно выделить несколько групп онлайн-инструментов, которые могут эффективно применяться в процессе обучения языку.

1. Библиотеки (например, <http://www.rsl.ru/ru/s4/services1> [Российская государственная библиотека], <http://window.edu.ru/> [Единое окно доступа к информационным ресурсам], <http://www.rmebrk.kz/resources> [Республиканская межвузовская электронная библиотека], <http://kazneb.kz/> [Казахстанская национальная электронная библиотека] etc.).

2. Корпуса различных языков (http://web-corpora.net/KazakhCorpus/search/?interface_language=ru [Алматинский корпус казахского языка], <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> [Британский национальный корпус], <http://www.webcorpora.ru> [Генеральный интернет-корпус русского языка], <http://ruscorpora.ru/index.html> [Национальный корпус русского языка], <http://spokencorpora.ru/> [Рассказы о сновидениях и другие корпуса звучащей речи] etc.).

3. Словари (<http://www.gramota.ru/slovari/> [Словари «Грамота.ру»], а также <http://slovari.ru/start.aspx?s=0&p=3050> [Словари.ру], <http://dict.ruslang.ru/> [Словари, созданные на основе Национального корпуса русского языка], <https://ru.termincom.kz/terminder/koldanystagy-salayk-terminder-turaly/> [отраслевые казахско-русские и русско-казахские словари], <http://tapemark.narod.ru/les/index.html> [Лингвистический энциклопедический словарь] etc.).

4. Текстотеки, онлайн-учебники, компьютерные обучающие программы (например, http://www.cie.ru/rus_news_22 [Текстотека Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова], учебники РКИ <http://www.russian.ucla.edu/beginnersrussian/> [Kudyma, Miller, Kagan], <http://www.ruslan.co.uk/> [Ruslan Russian Learning Materials], <https://www.lexiconbridge.com/index.cfm> [Lexicon Bridge Publishers], <https://www2.gwu.edu/~slavic/golosa/> [Robin, Evans-Romaine, Shatalina], <http://www.russianfirstcircle.com/> [Oliver, Furniss], <http://russkiymir.ru/education2/rki/prog/113795/> [Многоязычная программа] etc.).

5. MOOK, некоммерческие культурно-просветительские проекты, вебинары (<http://interneturok.ru/> [InternetUrok.ru: Уроки школьной программы. Видео, конспекты, тесты, тренажеры], <https://newtonew.com/> [NEWTONEW: Образовательный портал], <https://www.lektorium.tv/> [Лекториум: просветительский проект], <https://pushkininstitute.ru/> [Образование на русском], <http://soyle.kz/> [Soyle.kz: онлайн-курс казахского языка], <http://arzamas.academy/> [Arzamas: Некоммерческий просветительский проект], <https://postnauka.ru/> [Постнаука: Проект о современной фундаментальной науке], <http://universarium.org/> [Универсарium: Межвузовская площадка электронного образования], etc.).

6. Аудиоресурсы (<http://gramota.ru/slovari/radiogovorim/> [Словарь ударений: Радиoproграмма], <http://new.gramota.ru/mmedia/forgottenclassics> [Серия радиоспектаклей по малоизвестным произведениям русских классиков], <http://russkiymir.ru/media/radio2/programs/the-program-golden-lecture-of-the-russian-world/> [ЗОЛОТЫЕ ЛЕКЦИИ РУССКОГО МИРА: Программа], <http://echo.msk.ru/programs/rusalmanach/> [Говорим по-русски: Радио-альманах], <http://www.staroradio.ru/shfh> [Школьная фонохрестоматия: некоммерческий проект] etc.).

7. Видеоресурсы (<http://new.gramota.ru/mmedia/videolinks> [Что показывают: ссылки на видеозаписи лекций, посвященных русскому языку], <http://new.gramota.ru/mmedia> [Медиа: видеолекции о русском языке], <https://webinar.pushkininstitute.ru/lections.php> [Онлайн-лекции: Портал «Образование на русском»] etc.).

8. Специализированные службы (www.gramota.ru [Грамота.ру: Справочно-информационный интернет-портал], www.doc-style.ru [Стиль документа: Язык деловых бумаг], www.gramma.ru [Русский язык. Говорим и пишем правильно: Культура письменной речи] etc.).

9. Инструменты для работы с текстами (<https://orfogrammka.ru/> [Орфограммка: Веб-сервис проверки правописания], <https://glvrd.ru/> [Главред: Сервис для улучшения текста], <http://test-the-text.ru/> [Test The Text: Проверка текста в информационном стиле], <http://www.antiplagiat.ru/> [АНТИПЛАГИАТ: интернет-сервис проверки текстовых документов на наличие заимствований], <http://ru.readability.io/> [Оценка читабельности текста] etc.).

10. Программы для подготовки презентаций, электронных учебных курсов (<https://prezi.com/> [Presentation Software], <https://www.powtoon.com/> [PowToon], <http://www.courselab.ru/> [CourseLab], <http://www.ispring.ru/> [Инструменты для электронного обучения iSpring] etc.).

11. Сервисы для командной работы (<http://en.linoit.com/> [Lino], <https://realtimeboard.com/> [RealtimeBoard], <https://padlet.com/> [Padlet] etc.).

12. Инструменты для развития устной речи (<http://www.voki.com/> [Voki], <http://vkaraoke.org/> [ВКараоке], <http://karaoke-video.ru/> [Караоке онлайн], <http://www.karaoke.ru/> [Karaoke.ru], <https://www.thinglink.com/edu> [Thinglink] etc.).

13. Инструменты для развития письменной речи (<http://puzzlecup.com/crossword-ru/> [Фабрика кроссвордов], <http://toondoo.com/> [Тоондоо], <http://www.wordle.net/> [Wordle™], [https://learningapps.org/index.php?overview&s=&category=0&tool=\[LearningApps\]](https://learningapps.org/index.php?overview&s=&category=0&tool=[LearningApps]) etc.).

Заключение. Развитие Интернета и онлайн-ресурсов привело к тому, что сегодня значительное количество людей используют информацию не из книг на твердом носителе, а из электронных источников. В Интернете лучше организована подача информации: здесь есть аудио- и видеоконтент, высказывания экспертов и аналитиков, гиперссылки, инфографика, анимация, у многих сайтов – привлекательный интуитивный интерфейс и высокий уровень юзабилити. Дополнительный стимул для пользователей – скорость обновления информации, а также бесплатный доступ ко многим ресурсам. Представленные в обзоре наиболее уважаемые онлайн-инструменты – далеко не исчерпывающий список возможностей и инструментов, предоставляемых Всемирной паутиной, но также и важный шаг в практической помощи преподавателям-лингвистам и студентам, изучающим языки.

Библиография

Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 6.

Азимов Э.Г. Использование МООК (массовых открытых онлайн-курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2014. – № 4.

Алматинский корпус казахского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://webcorpora.net/KazakhCorpus/search/?interface_language=ru

АНТИПЛАГИАТ: интернет-сервис проверки текстовых документов на наличие заимствований [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.antiplagiat.ru/>

Британский национальный корпус [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

ВКараоке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vkaraoke.org/>

Генеральный интернет-корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.webcorpora.ru>

Главред: Сервис для улучшения текста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://glvrd.ru/>

Говорим по-русски: Радио-альманах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://echo.msk.ru/programs/rusalmanach/>

Грамота.ру: Справочно-информационный интернет-портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gramota.ru

Единое окно доступа к информационным ресурсам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/>

ЗОЛОТЫЕ ЛЕКЦИИ РУССКОГО МИРА: Программа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://russkiymir.ru/media/radio2/programs/the-program-golden-lecture-of-the-russian-world/>

Инструменты для электронного обучения iSpring [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ispring.ru/>

Казахстанская национальная электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kazneb.kz/>

Караоке онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://karaoke-video.ru/>

Краснова Т.И. Анализ восприятия онлайн-дискуссий в смешанном курсе обучения иностранному языку // Образовательные технологии и общество. – 2016. – № 1.

Лекториум: Просветительский проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lektorium.tv/>

Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/index.html>

Медиа: видеолекции о русском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://new.gramota.ru/mmedia>

Мирзоева Л.Ю., Шайбакова Д.Д., Мейрамова С.А. Развитие критического мышления в рамках обучения русскому языку в Казахстане // The Turkish Online Journal of Educational Technology September. – 2015. – № 9.

Многоязычная программа для изучения русского языка «Русский для всех. 1000 заданий»: Информационный портал фонда «Русский мир». – Режим доступа: <http://russkiymir.ru/education2/rki/prog/113795/>

Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru/index.html>

Новая концепция Microsoft «Обучение-2020» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/ВРА/8f0721f49573a780c3256ee7003bc6ad>

Образование на русском: Портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pushkininstitute.ru/>

- Образовательная галактика Intel [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edugalaxy.intel.ru/assets/elements/0/resources/21st_Century_Skills.pdf?stats=saved
- Онлайн-лекции: Портал «Образование на русском» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://webinar.pushkininstitute.ru/lectons.php>
- Орфограммка: Веб-сервис проверки правописания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://orfogrammka.ru/>
- Отраслевые казахско-русские и русско-казахские словари: Единая электронная терминологическая база Республики Казахстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.termincom.kz/terminder/koldanystagy-salayk-terminder-turaly/>
- Оценка читабельности текста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.readability.io/>
- Постнаука: проект о современной фундаментальной науке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://postnauka.ru/>
- Рассказы о сновидениях и другие корпуса звучащей речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spokencorpora.ru/>
- Республиканская межвузовская электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rmebrk.kz/resources>
- Российская государственная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rsl.ru/ru/s4/services1>
- Русский язык. Говорим и пишем правильно: Культура письменной речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gramma.ru
- Русский язык. Функциональные стили речи: Электронный учебник / Сост. Ю.Г. Смирнова [Электронный ресурс]. – CD.
- Серия радиоспектаклей по малоизвестным произведениям русских классиков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://new.gramota.ru/mmedia/forgottenclassics>
- Словари «Грамота.ру» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovari/>
- Словари, созданные на основе Национального корпуса русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dict.ruslang.ru/>
- Словари.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.ru/start.aspx?s=0&p=3050>
- Словарь ударений: Радиопрограмма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gramota.ru/slovari/radiogovorim/>
- Смирнова Ю.Г. Онлайн-инструменты в научной и методической работе преподавателя-филолога: Вебинар [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=wO6QMD7Qk3E>
- Стиль документа: Язык деловых бумаг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.doc-style.ru
- Текстотека Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.cie.ru/rus_news_22
- Универсарий: Межвузовская площадка электронного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://universarium.org/>
- Фабрика кроссвордов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://puzzlecup.com/crossword-ru/>
- Что показывают: ссылки на видеозаписи лекций, посвященных русскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://new.gramota.ru/mmedia/videolinks>
- Школьная фонохрестоматия: некоммерческий проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.staroradio.ru/shfh>
- Arzamas: некоммерческий просветительский проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://arzamas.academy/>
- Beach P. Self-directed online learning: A theoretical model for understanding elementary teachers' online experiences // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – № 61.
- CourseLab [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.courselab.ru/>
- DeWaelsche S.A. Critical thinking, questioning and student engagement in Korean university English courses // *Linguistics and Education*. – 2015. – № 32.
- Grafstein A. Information Literacy and Critical Thinking: Context and Practice // *Pathways Into Information Literacy and Communities of Practice. Teaching Approaches and Case Studies*. – Amsterdam: Elsevier, 2017.
- InternetUrok.ru: Уроки школьной программы. Видео, конспекты, тесты, тренажеры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://interneturok.ru/>
- Karaoke.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.karaoke.ru/>
- Kudyma A., Miller F., Kagan O. Beginner's Russian. Learning to Communicate in Russian [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russian.ucla.edu/beginnersrussian/>
- LearningApps [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://learningapps.org/>
- Lexicon Bridge Publishers. Multimedia for intelligent learners of Russian [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lexiconbridge.com/index.cfm>
- Li L. Thinking skills and creativity in second language education: Where are we now? // *Thinking Skills and Creativity*. – 2016. – № 22.
- Lino [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://en.linoit.com/>

Maddison T., Kumaran M. Distributed Learning. Pedagogy and Technology is Online Information Literacy Instruction. – Amsterdam: Elsevier, 2017.

Manalo E., Sheppard C. How might language affect critical thinking performance? // Thinking Skills and Creativity. – 2016. – № 21.

Montoro C. Learn to earn? Making sense of language teaching and learning at a Mexican University through a Change Laboratory intervention // Culture and Social Interaction. – 2016. – № 11.

NEWTONNEW: Образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://newtonew.com/>

Oliver D., Furniss Ed. Russian Full Circle. Первый круг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russianfirstcircle.com/>

Padlet [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://padlet.com/>

PowToon [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.powtoon.com/>

Presentation Software [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prezi.com/>

RealtimeBoard [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://realtimeboard.com/>

Robin R., Evans-Romaine K., Shatalina G. Голоса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www2.gwu.edu/~slavic/golosa/>

Ruslan Russian Learning Materials [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruslan.co.uk/>

Soyle.kz: Онлайн-курс казахского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://soyle.kz/>

Test The Text: Проверка текста в информационном стиле [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://test-the-text.ru/>

Thinglink [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thinglink.com/edu>

Toondoo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://toondoo.com/>

Voki [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voki.com/>

Wilson K. Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP) // Thinking Skills and Creativity. – 2016. – № 22.

Wordle™ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wordle.net/>

Проект «Русский язык через искусство»: опыт реализации

Суворова-Филипс Елена Георгиевна

Объединенная российско-американская ассоциация, США
Русский кукольный театр Техаса «Хохлома»
12122 Moor creek drive Houston Texas 77070
президент, руководитель
E-mail: elena_philips@msn.com, www.uraa.us

Аннотация. Театральная студия влияет на формирование у учащихся русского языкового сознания, лингвострановедческих представлений о России, воссоздает мир живого общения на русском языке в условиях ограниченной языковой среды. Театр является одним из главных носителей культурных традиций русского языка, в ходе работы над театральной постановкой происходит знакомство с русской культурой, а через нее – с мировой культурой. Работа в театральной студии идет постепенно, начиная с восприятия и изучения русского языка, знакомства с произведениями русских классиков, русской драматургией, с русским театром, т.е. с живым русским словом. Таким образом, образовательный и творческий процессы органично дополняют друг друга.

Ключевые слова: русский кукольный театр за рубежом, русский язык, искусство.

УДК 372.881.161.1(0.054.6):792

"Russian language through art" project: Experience of implementing

Elena G. Suvorova Philips

United Russian American Association, USA
KHOKHLOMA Russian Puppet Theater
12122 Moor creek drive Houston Texas 77070
President, Head
E-mail: elena_philips@msn.com, www.uraa.us

Abstract. The puppet show studio influences the pupils' formation of the Russian linguistic consciousness, country study images of Russia, recreates a world of real communication in Russian under the conditions of the language environment. Theater is one of the main carriers of the cultural traditions of the Russian language since in the course of performance preparations pupils get acquainted with Russian culture linking them to the global culture. The work in the theatrical studio is gradual beginning with perceiving and studying the Russian language, reading the works by Russian classical writers, playwrights, theater, i.e. with the genuine Russian language. Consequently, educational and creative processes interact.

Key words: Russian puppet theater abroad, Russian language, art

UDC 372.881.161.1(0.054.6):792

Введение. Ребенок смотрит представление на русском языке, находясь от России за многие тысячи километров. Информация и эмоции, полученные в театре, расширяют кругозор детей, их эмоциональный диапазон, вызывают потребность рассказать о спектакле друзьям и родителям, поделиться радостью или переживаниями буквально со всеми. Это, несомненно, способствует повышению интереса к изучению русского языка, развитию речи, умению вести диалог и передавать свои впечатления в монологической форме. Это тот случай, когда мы говорим о ребенке-зрителе.

Но дети еще и гениальные актеры по своей природе, живущие чувствами и эмоциями, не ограниченными взрослением. А если ребенок сам принимает участие в театральных постановках на русском языке по классическим русским сценариям и сказкам при сопровождении русской народной или современной детской музыки, то список драгоценных приобретений значительно удлиняется. Наряду с хорошо развитой речью и более широким, чем у их американских сверстников, кругозором, тренируется память, расширяется словарный запас, ребенок раскрепощается, становится коммуникабельнее, у него появляется ответственность за дело, за себя и партнера. По сути, ребенок находит свое место в новом русском мире, приобретает множество уникальных инструментов, чтобы заявить о себе в полный голос и стать счастливым. «Русский через искусство» – именно с помощью искусства мы сможем кардинально улучшить ситуацию с изучением русского языка в Хьюстоне среди детей российских соотечественников, детей в двуязычных семьях, детей, усыновленных американскими родителями.

Материалы и методы. Материалом послужил опыт создания и реализации проекта, повседневного общения с его участниками. Методы: наблюдение, описание, анализ, обобщение, прогнозирование.

Обсуждение. Целевая аудитория проекта – двуязычные дети российских соотечественников, а также их родители, бабушки и дедушки. Задачи проекта: а) социальное становление личности ребенка дошко-

льного и младшего школьного возраста; б) приобщение к театру юного поколения; в) сохранение русского языка.

Опыт кукольного театра Техаса «Хохлома». В 2010 году Русский театр Хьюстона поставил спектакль «Сказ про Федота-стрельца, удалого молодца» по пьесе Л. Филатова. Поскольку я сама в этом «взрослом» театре и постановщик, и художник, и костюмер, и актриса, то возникла идея спектакля-буффонады, когда на сцене вместе с актерами играют куклы. Мной была изготовлена первая коллекция кукол петрушечного типа с ширмой кукольника, а уже после успешных показов «Сказа про Федота» куклы побывали и на праздниках Нептуна, и на встречах женского клуба Хьюстона, и у ветеранов. Я увидела, что самодельная кукла нравится всем. Русские и американцы, дети и взрослые зачарованно верят в то, «что кукла может говорить». Я начала шить новую коллекцию, и сейчас у нас в арсенале около 350 театральных кукол.

3 июня 2012 года в Хьюстоне новый, только что созданный кукольный театр Техаса «Хохлома» в День Святой Троицы выступил перед русскоговорящими техасцами и посвятил спектакль дню рождения А.С. Пушкина и Дню русского языка. В проект «Приходи, сказка!» вошло три представления с куклами: *Играют бабушки! Играют родители! Играют дети!*

7 июня 2012 года кукольный театр повторил представление в пансионате «Синяя птица». Во вступлении «Лукоморье» кукол на сцену выносили ветераны – гости представления. Забыв про давление, суставы и негнувшиеся пальцы, они чуть ли не вприпрыжку появлялись перед зрителями с Бабой-ягой, Кощеем, Черномором и другими куклами на руках. В настоящее время в кукольном театре играют Александр Поминов, Ольга Осечкина, Наталья Гева, Александра Романовская и Елена Филип.

«Хохлома» участвовала в открытии Техасского фестиваля театрального искусства 19 января 2013 года, а премьеру представления по сказке «Конек-Горбунок» показала в апреле. За участие в фестивале кукольный театр наградили памятным подарком и грамотой Генерального консульства РФ в Хьюстоне. Повторы кукольного спектакля прошли в мае в центре «Наш Техас» и в июне для прихожан церкви Святого Владимира. Этот спектакль еще предстоит увидеть зрителям Далласа и – возможно – других городов США, ведь в 2014 году знаменитой сказке Петра Ершова исполнилось 180 лет.

21 сентября 2013 года в Хьюстоне прошел Тридцатый ежегодный фестиваль гильдии кукольников Америки. В программе фестиваля неизменно присутствовали мастер-классы по изготовлению кукол из разных материалов, просмотры спектаклей, продажа разнообразных кукол и пособий по их изготовлению, а также торжественный парад. Пришли на него не только профессиональные кукольники, которые делятся друг с другом опытом и идеями, но и педагоги, и библиотекари местных школ, использующие кукол в учебной практике, и все желающие насладиться искусством кукольного театра. Директор фестиваля, известная кукольница Джин Кучер (Jean Kuecher) пригласила на фестиваль русский кукольный театр «Хохлома». Он подготовил сюрприз зрителям. Вместе с артистами-кукольниками на фестивале выступила фольклорная группа «Калинка» – балалаечник Сергей Ващенко и баянист Владимир Калязин. Это был единственный на фестивале спектакль с живым музыкальным сопровождением.

Театр «Хохлома» вместе с фольклорной музыкальной группой «Калинка» вначале прошли с песнями и танцами по всей территории, собирая гостей на кукольное представление, а потом показали спектакль «Конек-Горбунок». После яркого, красочного выступления был проведен мастер-класс по технике изготовления кукол. Куклы нашего театра отличаются от всех других типов кукол своеобразием и самобытностью, потому что каждая изготовлена индивидуально, без использования стандартных «болванок» американских «маппетов», похожих на лягушек. Мы используем технику «мягкой скульптуры», когда основой является очень деликатный материал капрон или дедерон женских гольфов или колготок, наполненных синтепоном, и бережно, стежок за стежком, формируем лица кукол в готовые образы, которые дополнены париками, костюмами и другими деталями. Все декорации также изготовлены вручную: расписаны, вышиты, апплицированы. Вся эта работа была оценена. «Конек» был показан на русском языке, но это не стало помехой к эмоциональному восприятию спектакля зрителями, пониманию сюжета сказки и ощущению русского колорита.

Американские коллеги окружили нашу группу и спрашивали обо всех деталях, хвалили за идеи: «Надо же, как легко можно показать смену дня и ночи!», «Какая интересная идея менять декорации, листовая заготовки, как книгу!», «Как это куклы петрушечного типа с короткими ручками могут брать лошадей за узду, носить снопы и ловить царевну?» Мы отвечали на вопросы, показывали детали, делились секретами.

Фестиваль, посвященный юбилею К.С. Станиславского. Одним из спонсоров фестиваля выступил фонд «Русский мир», помощь и поддержка фестивалю осуществлялась также Генеральным консульством РФ в Хьюстоне. Однако самыми главными «спонсорами» стали сами участники фестиваля. Ведь они служением театру, подвижничеством на ниве сохранения русской культуры и традиций за рубежом, сердечной отзывчивостью и потребностью души, своим временем и трудом обеспечивают популяризацию художественного наследия и сохранение русского языка в среде соотечественников.

Цели и задачи фестиваля – сохранение и развитие русской театральной культуры среди соотечественников; творческое общение, самообучение актеров и режиссеров; взаимообогащение и взаимообмен театральными художественно-эстетическими идеями в области режиссуры, актерского мастерства, сценографии, новаций; дружеское общение творческих коллективов.

На открытии фестиваля 19 января 2013 года в помещении ARC гости увидели спектакль «Медведь» театральной группы «Синяя птица» дома ветеранов города Хьюстона, кукольное шоу и «капустник» Театра кукол Техаса, созданный организацией ОРАА, послушали отрывок из спектакля «Свободная пара» и смешные истории из театрального закуситься в исполнении артистов театра «Антреприза», приняли участие в хороводах и играх, устроенных фольклорным ансамблем «Сударушки».

20 января 2013 года Русский детский театр «Радость» (руководитель Людмила Вайнер) в рамках фестиваля представил музыкальную сказку в двух отделениях «Кот в сапогах». По мнению зрителей, этот спектакль получился самым интересным и красочным из всей богатой коллекции постановок театра. Множество интересных новинок в сценографии, яркие декорации и костюмы, живая игра маленьких артистов, уникальные авторские песни – все радует в постановках театра «Радость». Объединенная российско-американская ассоциация взяла на себя расходы по аренде помещения, чтобы жители Хьюстона смогли еще раз посмотреть этот спектакль по знаменитой сказке Перро.

Второй и третий этапы Техасского фестиваля театрального искусства в Хьюстоне стали настоящим праздником театра и русской культуры, подарив массу положительных эмоций не только взрослым, но и детям. Начался он 20 апреля 2013 года с премьеры спектакля А.Н. Островского «На всякого мудреца довольно простоты», которую показал Русский театр Хьюстона под руководством Владимира Штерна.

21 апреля 2013 года, гости и зрители были приглашены в Театр на 34-й улице, где прошли четыре детских спектакля, а вечером под заслуженные аплодисменты был показан «Десерт по-французски» в исполнении «Антрепризы».

Открыл второй день фестиваля театр «Радость», показав благодарным зрителям «Винни-Пуха». Маленькие актеры волновались, но отработали на все 100 процентов. Следующим на сцену со спектаклем «По щучьему веленью» вышли ученики русской школы Далласа. Небольшой спектакль с симпатичными декорациями по мотивам русской сказки тоже прошел на ура. Наталья Ксендзова, директор школы, считает, что театр для русских детей и подростков, живущих в Америке, – прекрасный путь лучше понимать и чувствовать свою культуру, знать родной язык и владеть им. Именно такая форма подачи знаний является наиболее адекватной на сегодняшний день. В русской школе Даллас есть драматический детский театр, а теперь появился и кукольный. Да и как было не состояться его рождению, огромное количество игрушек стало подарком школе от их автора – Елены Суворовой-Филипп.

Хотя после двух спектаклей дети немножко устали, на первых же фразах Александры Романовской, представляющей замечательную ершовскую сказку «Конек-Горбунок», они быстро расселись по местам и внимательно следили за действием, разворачивающимся на сцене. А там – замечательные яркие декорации, смешные куклы, музыка. С удачной премьерой можно и нужно поздравить Елену Филипп – режиссера кукольного театра «Хохлома» и организатора фестиваля. Наверное, те, кто присутствовал на этом спектакле, наблюдали рождение нового хьюстонского театра, который вскоре соберет свою как детскую, так и взрослую аудиторию.

Три спектакля – это много. Поэтому часть зрителей уже не ожидала никаких ярких впечатлений, когда на сцене появилась руководитель театральной студии «ТИНА» (Theatre-Improvisation-N-Art) Вера Громова. Выступление этого коллектива – творческие этюды и зарисовки – стало, пожалуй, одним из самых ярких событий фестиваля. То, что показали воспитанники Веры, как ни странно, трудно описать словами, ибо это сплав самых разных направлений сценического искусства. Здесь был и театр теней, и танцующие куклы, и фокусы, и много другого, необычного. Зал был просто заворожен. Профессиональная актриса, заслуженная актриса России, уже много лет работающая в американских театрах, создала уникальную студию при русской школе в Аллене/Арлингтоне. Своих учеников, сколько бы лет им ни было, Тина-Вера считает студентами. В основу системы обучения легла упрощенная «игровая» программа первого курса театрального института. На занятиях дети и подростки обучаются сценическому движению, технике импровизации, умению участвовать в театрализованных постановках. Родители студентов, приехавшие в Хьюстон, говорили о мастере только в превосходной степени. А сама хрупкая и очаровательная Тина с радостью аплодировала своим студентам.

После перерыва места в зале заняли зрители, пришедшие на заключительный спектакль второго этапа фестиваля – «Десерт по-французски», поставленного режиссером Анной Щелоковой. Вполне возможно, что атмосфера зала, в котором днем состоялся праздник добра, передалась и актерам «Антрепризы», которые отыграли спектакль на одном дыхании.

11 мая 2013 года прошел заключительный этап театрального фестиваля в Центральном концертном зале Хьюстона на сцене Hobby Center. Оксана Чернюк подготовила масштабное шоу, в которое были вовлечены не только ученики танцевальной студии «Рассвет». На сцене звучали пронзительные мелодии Эдуарда Ахметшина и послушного ему саксофона, самые разные, но всегда безупречно исполненные Зоей Гриффин песни.

Первая часть концерта «Путешествие сквозь времена года» – микс из интернациональных танцев – длилась больше часа. Зал был настолько доброжелателен, что каждому юному танцору достался свой букет и из цветов, и из аплодисментов. После перерыва зрителей ждало уже совсем другое представление – хорошо известная детям и взрослым сказка «Король Лев», которая превратила ведущих в сказочников, а юных актеров в самых разных и очень забавных персонажей.

Все коллективы награждены памятным подарком в виде двух театральных масок с теплой надписью, все участники – значками, и все руководители – грамотами от лица Генерального консульства Российской Федерации в Хьюстоне и ОРАА за участие в мероприятиях Техасского фестиваля театрального искусства, посвященного 150-летию со дня рождения К.С. Станиславского.

По итогам голосования, проведенного среди зрителей, театр «Хохлома» набрал наибольшее количество восторженных отзывов: «Спектакль зарядил нас положительной энергией, мы получили массу удовольствия!», «Прекрасный спектакль! Органичное слияние музыки и театрального действия. Каждая кукла имеет свой характер», «Приятно было увидеть спектакль по совершенно незнакомой для нас сказке. Включение живой музыки было свежей идеей», «Очень понравился спектакль и мастер-класс русского театра. Хочется делать кукол!»

Коллекция кукол «Бородино» в 2012 году совершила путешествие в Россию. Куклы в образах российских солдат выставлялись в Таврическом дворце Санкт-Петербурга и в Колонном зале Дома союзов в Москве, а в настоящее время эта коллекция находится в фонде «Русский мир». Коллекция «Лукоморье» успешно «продефилировала» в Вашингтоне – в Университете Ховард в ходе Фестиваля детских театров в марте 2013 года, потом она радовала учеников школы при Посольстве РФ, и 12 июня 2013 года в День России была представлена в Русском центре «Россотрудничество».

Фестиваль «Эстафета искусств» (Хьюстон, 2016 г.). Фестиваль «Эстафета искусств» был посвящен 115-летию со дня рождения С.В. Образцова и 85-летию его знаменитого театра, проводился в Хьюстоне (Техас, США) силами Объединенной российско-американской ассоциации (ОРАА – URAA) при поддержке фонда «Русский мир» и Техасской комиссии по поддержке искусства (Texas Commission on the Arts). Открытие фестиваля прошло в Хьюстоне 28 мая 2016 года с премьерным показом спектакля Детского театра «Радость» «Путешествие Нильса с дикими гусями». Событие было приурочено к дате рождения Сергея Владимировича Образцова. Фестиваль включал в себя постановку кукольных спектаклей, взрослых спектаклей, детских спектаклей, танцевальных шоу, выступление коллективов фольклорного русского танца.

16–17 сентября 2016 года состоялся гала-концерт лучших работ, представленных на фестиваль (16 сентября 1931 года был открыт Государственный академический центральный театр кукол им. С.В. Образцова). В Хьюстон на фестиваль прилетела группа Детского театра «Антракт» из Чикаго в количестве 11 человек, а также почетные гости из Вашингтона. Программа гала-концерта была интересной и разнообразной: русская музыка в исполнении Flying Balalaika Brothers, танцевальная студия «Рассвет» представила танец и кукольный спектакль «Цветик-семицветик»; малыши, посещающие с родителями публичную библиотеку Walter Neighborhood Library, показали с куклами миниатюру «Иван Иваныч Самовар», кукольный театр «Хохлома» – «Гуси-лебеди», Детский театр «Антракт» (Чикаго) – «По щучьему велению», ансамбль народного танца «Узоры» – танец «Матрешки». Школа раннего развития «Азбука» провела детские интерактивные игры. Состоялось выступление гостей фестиваля из Вашингтона – Светлана Соколова (ААРКО), Ирена Холоднов («Петрушка»). Вручение почетных грамот и дипломов участникам гала-концерта фестиваля прошло весело и интересно. Каждый коллектив получил специальный приз в виде двух театральных масок, а каждый участник в подарок – диплом участника и «Шапку счастья» – Елена Филипс связала крючком более 70 цветных шапок. Участники гала-концерта приняли участие в грандиозном представлении уникального фестиваля «Образы России», состоявшемся в другой день в Техасе: Танцевальная студия «Рассвет» повторила свою программу, кукольный театр «Хохлома» организовал выставку уникальных кукол, хор «Сударушки» спел «Пойду ль, да выйду ль я», студия «Узоры» показала удивительный танец «Колечко» с двенадцатью русскими красавицами и другие русские танцы, Детский театр «Радость» представил чудесную миниатюру о радости жизни. Сергей Ващенко исполнил несколько сольных партий на балалайке вместе со струнным квартетом «Санкт-Петербург», а Flying Balalaika Brothers играли для гостей праздника весь вечер.

Заключение. Наша задача – дать возможность ребенку учиться на русском языке. В новом учебном году в Хьюстоне открылось новые детские студии с преподаванием на русском языке:

- детский сад «Машенька»;
- классы для дошкольников по изучению русского языка и подготовке к школе «Волга»;
- школа при центре «Наш Техас»;
- субботняя студия «Азбука».

«Великая объединяющая сила сказочного мира не слабеет» (Евгений Шварц). Работа по изучению русского языка в школах за рубежом сложна и многогранна. Существует множество методик преподавания и интересных разработок, однако практика показывает, что, помимо самих уроков, именно театр позволяет наиболее эффективно сохранять русский язык и усиливает мотивацию к его изучению. В игровой форме происходит ускоренное овладение языком. Занятия в драматических кружках и студиях способствуют развитию речи, обогащению словарного запаса, формированию хорошей дикции, улучшению выразительности произношения и повышению культуры слова.

Цикличность как механизм интерпретации текста

Тармаева Виктория Ивановна

Сибирский федеральный университет, Россия
660044, г. Красноярск, пр. Свободный, 82а
доктор филологических наук, профессор
E-mail: vtarmaeva@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию цикличности как важнейшего проявления когнитивной гармонии в герменевтической практике. Автором решается вопрос, каким образом язык преодолевает ситуацию неизбежного смыслового варьирования текста при его интерпретации. Цикличность, проявляясь в качестве фактора, препятствующего многозначной интерпретации текста, способствует становлению когнитивной гармонии как механизма герменевтической практики. Автором разработана модель когнитивной гармонии как механизма интерпретации текста, в соответствии с которой при интерпретации текста успешное продвижение коммуникативного процесса возникает при равновесии взаимосвязанных метаязыковых репрезентаций, с одной стороны, актуализируемых в сознании интерпретатора языковыми знаками реконструируемого метатекста, и, с другой, репрезентаций прошлого опыта интерпретатора.

Ключевые слова: интерпретация текста, когнитивная гармония, цикличность, дивинация, событийные цепочки, метаязыковая репрезентация, сценарий когнитивной гармонии, цикл узловых глагольных операторов, асимметрия языкового знака.

УДК 372.881.161.1(0.054.6)+801.73:81-13

Cyclicity as a mechanism of text interpretation

Victoria I. Tarmaeva

Siberian Federal University, Russia
660044 Krasnoyarsk, Svobodny Ave., 82a
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: vtarmaeva@yandexl.ru

Abstract. The article explores cyclicity as the most important element of cognitive harmony in hermeneutical practice. The phenomenon of cyclicity and cognitive harmony manifests itself in fragments of event chains represented by the cycles of verbs. The work is based on the questionnaire data obtained by testing students of the philological faculty. The research material (event cycles) is supposed to support the hypothesis, according to which, the language (=a reader's language-consciousness) provides basic cyclic propositional structures, making sense of which is almost free from interpretation dilemma.

Key words: text interpretation, cognitive harmony, cyclicity, script of cognitive harmony, event chains, metalanguage (mental) representation, script of cognitive harmony, cycle of basic verb operators, asymmetric dualism of linguistic sign.

UDC 372.881.161.1(0.054.6)+801.73:81-13

Введение. Целью данной статьи является обоснование цикличности в качестве установки когнитивной гармонии (далее – КГ), задающей критерии и закономерности смыслового реконструирования текста при его восприятии. Проблема цикличности и когнитивной гармонии решается на материале фрагментов событийных цепочек, представленных посредством глагольных циклов, имеющих трехчленную парадигматическую структуру.

Материалы и методы. Работа выполнена на материале, полученном в результате психолингвистического эксперимента посредством тестирования студентов-иностранцев, обучающихся русскому языку. Выбор в качестве материала фрагментов событийных цепочек обусловлен исследовательской гипотезой, согласно которой в языке (и соответственно – в языковом сознании интерпретатора-информанта) имеются базовые циклические пропозициональные структуры, интерпретация которых практически невариативна.

Обсуждение. В данном исследовании когнитивная гармония впервые рассматривается как познание состояния взаимодействия и упорядочения репрезентаций событий, разворачивающихся в равновесной причинно-следственной темпоральной/фазовой трихотомии и данных как цельное и безусловное переживание внутреннего Эго наблюдателя, предопределенное дивинацией [Тармаева 2012]. Под дивинацией понимается прогностическая активность, проявляющаяся в отношении событийного и лексико-грамматического прогнозирования. Цикличность дивинации выступает в качестве фактора, который

препятствует многозначной интерпретации текста и способствует становлению когнитивной гармонии как механизма герменевтической практики.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью системного изучения когнитивной гармонии как универсального свойства познания в разнообразных проявлениях, включая метаязыковые репрезентации текста.

Термин «когнитивная гармония» обусловлен фактором гармонии, присущей всей системе языка а priori. См., например, системный подход к исследованию языка, связанный с работами И.А. Бодуэна де Куртенэ, А.А. Потебни, Ф.Ф. Фортунатова и получивший развитие в работах В.Г. Адмони, Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, О.В. Александровой, М.М. Бахтина, Ф.М. Березина, В.В. Виноградова, Л.С. Выготского, В.А. Звегинцева, Е.С. Кубряковой, А.А. Леонтьева, Ю.М. Лотмана, Н.С. Поспелова, Б.А. Серебrenникова, Е.В. Сидорова, Ю.С. Степанова, Л.В. Щербы и др., привел к зарождению лингвосинергетики, ставшей самостоятельным течением в языкознании, в русле которого исследуются процессы самоорганизации/гармонизации в языке (Г.Г. Москальчук, В.И. Аршинов, Я.И. Свирский, И.А. Герман, В.А. Пищальникова, В.Н. Базылев, Н.Л. Мышкина, В.Г. Борботько, Г.С. Сонин).

Используемый в работе подход к исследованию КГ как механизма герменевтической практики вписывается, прежде всего, в русло активно разрабатываемого ныне такого научного направления, как лингвистический интерпретационизм (В.З. Демьянков, N. Chomsky, R.S. Jackendoff, W. Harris и др.) с его идеями «об интерпретируемости как свойстве языковой единицы и положением о том, что значение и смысл языковых выражений представляют собой результат интерпретирующей деятельности человека, а интерпретация, как целенаправленная когнитивная деятельность, состоит в установлении и/или поддержании гармонии в мире интерпретатора, что может выражаться в осознании свойств контекста речи и в помещении результатов такого осознания в пространство внутреннего мира интерпретатора, а в частности, в получении целостного объекта (результата интерпретации) и устранении того, что иногда называют «когнитивным диссонансом» [Демьянков 1983: 62]. В основу нашего подхода положено понимание интерпретации, разработанное В.З. Демьянковым. При интерпретации текста в языковом сознании интерпретатора происходит взаимодействие метаязыковых репрезентаций, возникающих при реконструкции интерпретируемого текста, с одной стороны, и имеющихся метаязыковых репрезентаций опыта интерпретатора, с другой. В процессе интерпретации: «возникает интерпретация-объект» – метаязыковая репрезентация текста; «происходит интерпретация как процесс» – становление КГ асимметричного знака и КГ событий текста; имеет место интерпретация как результат, иными словами, гармонизация как построение глобального значения для целого текст – КГ целого текста [Демьянков 1989: 92; Hirsch 1967: 225].

Кроме того, предлагаемый нами подход актуализирует основные положения такого научного направления, как философия сознания, активно разрабатываемого в современной зарубежной лингвистике (Т. Виноград, Т.А. ван Дейк, В. Кинч, Ф. Джонсон-Лэрд, Дж. Лакофф, У.Л. Чейф и др.). И наконец, исследование проблемы КГ текста актуализирует ряд ключевых положений теории интерпретации, в том числе герменевтики, перцептивной эстетики (Р. Барт, П. Рикер, Е. Hirsch и др.) и интерпретационной вариативности текста [Голев 2011].

Проблематика данного исследования определяется противоречием, заключающимся в несоответствии, с одной стороны, неоднозначности смыслового потенциала предложения как проявления синтаксической асимметрии формы и значения языкового знака, и, с другой – единства вариантов интерпретации текста, следствием которого становится когнитивное и эстетическое удовлетворение от гармонического соответствия формы и значения текста. Психолингвистическая основа такого удовлетворения – совпадение ожидаемого (предполагаемого) и достигнутого в ходе интерпретации смыслового результата.

Контекстные условия текста, как правило, актуализируют одну смысловую версию. В результате в сознании интерпретатора восприятие формы и содержания происходит автоматически и не предполагает решения «интерпретационных дилемм». Это обуславливает успешное продвижение коммуникативного процесса и психологическое состояние коммуникативного удовлетворения как проявление когнитивной гармонии.

В конкретном тексте смысловое определение слова происходит в оперативном порядке и, как правило, автоматически: слово «самоопределяется» (самоорганизуется), разворачивая смысл своего контекста, тем самым способствуя правильной интерпретации и поддержанию смыслового согласования; так из набора изолированных реплик в сознании воспринимающего их субъекта образуется целостно-связанный смысл [Там же: 304]. Иными словами, при интерпретации текста постоянно имеют место моменты, когда контекст воздействует на семантику той или иной формы. В результате происходит семантическое самоопределение формы относительно других единиц данного контекста [Арутюнова 1976; Борботько 2007].

Согласно нашей концепции, феномен когнитивной гармонии как механизм герменевтической практики необходимо включить в русло собственно лингвистических исследований для решения задач определения языковой сущности этого явления, обусловленного системно-структурной и функциональной природой языка, в свете идей, выдвигаемых современной коммуникативно-деятельностной лингвистикой и используя при этом соответствующий научно-понятийный аппарат.

Исследование факторов, детерминирующих становление когнитивной гармонии как механизма интерпретации текста, осуществляется посредством использования методов когнитивного моделирования и когнитивно-дискурсивного анализа, а также экспериментального, предполагающего обращение к коллективному языковому сознанию интерпретаторов путем их тестирования в различных формах.

Во время эксперимента респондентам были предложены небольшие повествовательные тексты с разными позициями пропуска глагольных форм. Каждый текст предъявлялся несколько раз: варианты текста отличались друг от друга количеством пропущенных глаголов – от 1 до 5. Респондентам было предложено вписать глаголы. Единодушная реакция интерпретаторов должна была подтвердить гипотезу о цикличности дивинации, задающей когнитивной гармонии аксио-математический строй, выступающий фактором, препятствующим многозначной интерпретации текста.

Рабочая гипотеза была опосредованно подтверждена единодушной реакцией интерпретаторов в проведенных психолингвистических экспериментах.

Таким образом, между самоорганизующейся системой когнитивной гармонии сознания наблюдателя и репрезентациями повествовательного дискурса при восприятии постоянно происходят активные взаимодействия, которые в общем виде могут быть представлены следующим образом. Знаковые сущности повествовательного дискурса, в том числе и асимметричные знаки, выступают в роли пусковых механизмов внутрисистемных процессов гармонизации, однако данные процессы они не специфицируют, их направления не определяют. Складывающийся в результате этих взаимодействий метадискурс реконструируется не по правилам существования повествовательного дискурса, а по правилам функционирования системы КГ.

Когда мы пытаемся понять текст, мы не переносимся в душу автора, в ее устройство, и, если говорить о том, чтобы «переноситься», то мы переносимся в то, что он подразумевает как смысл. Когда перед нами письменный текст, мы обретаемся в сфере смысла, который доступен пониманию внутри себя и как таковой находится вне обращения к субъективности другого человека. Чудо понимания заключается не в том, что «души таинственно сообщаются между собой, а в том, что они причастны к общему для них смыслу» [Гадамер 1988: 38].

При восприятии повествовательного дискурса происходит реконструирование метадискурса. Любой пересмотр пробрасывания коренится в возможности пробрасывать вперед себя новую проекцию смысла. Рядом друг с другом могут существовать соперничающие проекции, пока не установится сколько-нибудь однозначное единство смысла. Толкование начинается с предварительных понятий, которые со временем заменяются более адекватными понятиями, – вот это непрестанное проецирование, пробрасывание смысла, составляет смысловое движение понимания и становления КГ. Становление КГ происходит как реализация предвосхищаемого сознанием предварения-предощущения целого и его последующей экспликации. «Кульминация» КГ – акт дивинации (дивинация – от лат. *divinatio* «предсказываю, предчувствую» – предсказание будущего при помощи различных техник), когда толкователь «целиком переносится» в автора текста, тем самым разрешая все непонятное и озадачивающее, что содержит в себе текст. Когнитивное понимание и становление КГ повествовательного текста всегда предопределено забегающим вперед движением предпонимания (= предсказания, дивинации) [Тармаева 2012].

Дивинация («опережающее отражение» [Анохин 1978]) событий внешнего мира является универсальным механизмом, определяющим как врожденные, так и условно-рефлекторные формы самоподдержания живого существа. Кроме того, именно на основе данной формы отражения был сформирован и специализировался сам мозг как орган психической деятельности, то есть орган всеобщего отражения (= преобразования) мира в мыслительной деятельности человека в процессе адаптации.

В связи с этим нельзя не привести глубокую мысль Р. Келлера: «Адаптация есть сохранение успешного опытного знания о действительности» [Keller 1998: 63]. Цикличность принадлежит к опытным знаниям биологической адаптации. Природе живого характерен адаптивный характер. И можно сказать, что все в природе сводится к циклам. Именно в естествознании впервые было наиболее убедительно доказано, что устойчивые равновесия обеспечиваются циклическими процессами, круговоротами энергии и вещества в природе.

Анализ полученных результатов проведенного эксперимента подтвердил, что «ментальная хронология, «порядок мыслей» и событийная хронология, «порядок мира» проявляются посредством глагольных циклов, имеющих трехчленную парадигматическую релевантность» [Борботько 2007: 128]. В частности, были выявлены следующие глагольные циклы: войти – находиться внутри – выйти, начинать – продолжать – заканчивать, пойти – дойти, достигнуть – возвратиться, родиться – жить – умирать, открыть – производить – закрыть, встретиться – пообщаться – проститься.

Действия одних людей могут быть сопряжены с действиями других в параллельных циклах. Ответы большинства интерпретаторов можно представить в следующем виде:

встретить → встретиться//познакомиться;
 производить → родиться//существовать.
 показывать → видеть//появляться;
 двигать → идти//перемещаться;
 говорить → отвечать//спрашивать;
 вводить → входить//впускать;

Действия человека/людей встречного цикла могут иметь благоприятное влияние и способствовать достижению результата человеком, чьи действия расцениваются как исходный цикл, например: идти – появиться – подвезти – достичь – поблагодарить.

«Естественная последовательность взаимодействий субъекта-деятеля с разнообразными объектами выражается посредством цепочки предикатов. В обобщенном представлении базовых предикатов такая цепочка выглядит следующим образом: воспринимать – присваивать – иметь – готовиться – производить» [Там же].

Приведенная выше цепочка предикатов сопряжена с логическим порядком развертывания того или иного действия, а предикаты эксплицируют его (действия) фазы. Любое действие имеет начало, продолжение и результат (цель) как окончание действия. «В динамическом представлении действие есть фазовый переход системы из одного состояния в другое. В языке действие выражается глаголом, тогда как имена существительные знаменуют собой устойчивые фазовые моменты – состояния, стадии, точки, вехи процесса» [Там же].

Фазы действия субъекта с объектами делятся на три сегмента:

- фаза восприятия и присвоения (воспринимать и присваивать);
- фаза потенции (иметь) (= функция бенефактивности);
- фаза подготовки и исполнения (готовиться и производить).

Как показали результаты эксперимента, циклическая цепочка базовых предикатов может иметь множество вариантов, например: видеть – брать (фаза восприятия и присвоения) – содержать – извлекать (фаза потенции) – применять – делать (фаза подготовки и исполнения);

Слышать – записывать (фаза восприятия и присвоения) – хранить (фаза потенции) – вспомнить – сказать (фаза подготовки и исполнения);

Потрогать – оттолкнуть (фаза восприятия и присвоения) – помнить (фаза потенции) – остерегаться – обойти (фаза подготовки и исполнения).

Цепочка может быть расширена изнутри, за счет включения дополнительных (промежуточных) фаз деятельности, например: встретить – выбрать – забрать (фаза восприятия и присвоения) – иметь (фаза потенции) – применить – получить (фаза подготовки и исполнения).

Циклическая цепочка также может быть сокращена за счет опущения некоторых предикатов, например: увидеть – взять (воспринимать и присваивать) – использовать (фаза подготовки и исполнения); или же продолжена, например: быть – заметить – взять (фаза восприятия и присвоения) – применить (фаза потенции) – произвести – быть (фаза подготовки и исполнения). В последнем примере мы получили замкнутую цепочку, или цикл.

Развертывание событийного цикла происходит в соответствии с дивинацией. Например, встречный цикл может оказаться противоборствующим исходному. Тогда субъект-деятель исходного цикла будет направлять усилия на ликвидацию возникшей помехи (что предсказуемо): к примеру, если во встречном цикле возникает предикат *нападать* то, в исходном цикле представляется предсказуемым возникновение предиката «противостояния» *защищать* для исходного цикла. В ответ на предикат *спросить* установка дивинации «потребуется» предикат *ответить* или *промолчать*.

Предикаты событий упорядочены в соответствии с дивинацией: всегда существуют такие два предиката, что при появлении обоих в тексте их порядок предопределен. Иными словами, между предикатами существуют системные, дотекстовые отношения логического порядка [Борботько 2007]. Например, в ответ на предикат *спросить* установка цикличности дивинации «потребуется» предикат *ответить* или *промолчать*; на предикат *нападать* представляется предсказуемым возникновение предиката «противостояния» *защищать*.

Соответственно, переживаемые события интерпретируемого текста обладают предсказуемостью. Установка дивинации событий сопровождается развертыванием сценария КГ текста. Сценарий представляется схемой дивинации событий, указывающей на то, с какими репрезентациями и как взаимодействовать интерпретатору.

Статус дивинации событий в сценарии может быть:

– «нормообразующий» (термин Г.И. Богина) [Богин 2001] – в соответствии с общепринятыми нормами и представлениями типичного поведения и развития событий;

– «мотивирующий» (термин Г.И. Богина) [Там же] – ожидаются пояснения по поводу того, почему происходят те или иные события;

– «нормонарушающий» (термин Г.И. Богина) [Там же].

Последний тип лежит в основе смены горизонта дивинации событий. Дивинации и смены горизонта дивинаций, вводящие новые дивинации, соотносимые с новыми каузальными отношениями, органично слиты со становлением КГ как механизма интерпретации текста. Установка дивинации событий выполняет ритмообразующую роль при становлении КГ текста. При нормонарушающей дивинации происходит смена событийного цикла.

При изменении дивинации возникает целая система преобразований, ведущая, в конечном счете, к тому, что было до изменения – к новой саморегулирующейся целостности, к новому (событийному) сценарию КГ. Таким образом, проявляется самоорганизация посредством течения всего цикла целиком: равновесие – неравновесие – равновесие.

Цикличность дивинации способствует и хронологической роли КГ: при восприятии асимметричного знака, инициирующего работу памяти и тем самым способствующего «реконструкции» репрезентации события прошлого и последовательности эмпирических сущностей – праимпрессии и ретенции, интерпретатор, вступая во взаимодействие с ними посредством дивинации, «реконструирует» протенцию, оценивая событие в протенции как порожденное предшествующими событиями в интерпретируемом тексте.

Цикличность дивинации предполагает операции: 1) видеть связь событий, развертывающихся в тексте; 2) видеть нарушения связи событий в тексте; 3) компенсировать нарушения путем «смены горизонта» дивинации событий. Эти столь необходимые операции опираются на цикличность дивинации содержания целого текста. «Вхождение» в целостность текста осуществляется посредством укрупнения сценариев КГ: от сценария события до сценария целого текста.

Цикличность дивинации проявляется как разрешение ожиданий интерпретатора, создает известную установку и делает дальнейшее чтение активным процессом, в котором анализ совпадений или несовпадений с ожидаемой дивинацией начинает составлять едва ли не основное содержание всей деятельности интерпретатора.

Субъективно переживаемым итогом прочтения текста является получаемое читателем (интерпретатором) «полное понимание», переживание КГ, т.е. разрешение его читательских ожиданий, удовлетворение как выражение исчерпывающей завершенности процесса понимания. «Текст ориентирует на установление в интерпретационном усилии интерпретатора однозначных соответствий между семиотическими рядами текстовой среды, с одной стороны, и принятыми в той или иной культурной традиции системами значения – с другой, что обеспечивает своего рода дешифровку текста и в перспективе ведет к его исчерпывающему пониманию» [Пропп 1928: 57].

Действование по когнитивному сценарию в значительной мере «строится» путем «перебора цикла дивинаций» при обращении к прошлому опыту интерпретатора. Цикличность дивинации создает известную установку на активный процесс дальнейшей интерпретации, при которой анализ совпадений или несовпадений с ожидаемой дивинацией также входит в процесс интерпретации. Цикличность дивинации имеет характер предположения интерпретатора об условиях дальнейшего действия в содержании целого интерпретируемого текста. «Вхождение» (термин Г.И. Богина) [Богин 2001] в целостность повествовательного текста осуществляется посредством укрупнения сценариев КГ: от сценария события до сценария целого текста.

Таким образом, цикличность дивинации событий и сценариев КГ задают критерии и закономерности смыслового реконструирования (а не отображение его). При восприятии асимметричного знака, инициирующего работу памяти и тем самым способствующего «реконструкции» метаязыковой репрезентации события прошлого и последовательности «эмпирических сущностей» – праимпрессии и ретенции, интерпретатор, вступая во взаимодействие с ними, в свою очередь, посредством дивинации «реконструирует» протенцию из последовательности событий, постоянно оценивая событие в протенции как совпадающее или несовпадающее с дивинацией, порожденной предшествующими событиями в интерпретируемом тексте.

Интерпретатор «автономизирует какую-то совокупность свойств, актов, элементов» повествовательного текста от их окружения, «выделяет их в некое единство исключительно по своей воле, не важно – сознательно или бессознательно. В зависимости от того, какое количество элементов (большее или меньшее)» включается интерпретатором «в поле его сиюминутного рассмотрения, большей или меньшей будет и описываемая им целостность, единство элементов и взаимодействий. Никаких внутренних границ целостности не существует», их «полагает» интерпретатор, он же и «порождает ту или иную целостность, чтобы впоследствии с ней оперировать ради понимания: разлагать на элементы – меньшие целостности и включать в метасистемы – большие целостности» [Шпет 1996: 17].

Таким образом, «целое понимается на основании отдельного, а отдельное – на основании целого» [Там же: 19]. Это герменевтическое правило берет начало в античной риторике. Герменевтика Нового времени перенесла его из области ораторского искусства на искусство понимания. В обоих случаях перед нами предстает круг. Здесь части определяются целым, с одной стороны, и, в свою очередь, с другой, определяют целое. «Благодаря этому эксплицитно понятным становится то предвосхищение смысла, которым разумелось целое» [Богин 2001: 76].

В психолингвистическом плане восприятие текста представляет собой процесс реконструкции опосредованных связей и отношений между событиями текста, что приводит к его когнитивному пониманию и переживанию КГ.

Заключение. Таким образом, суммируя вышесказанное, мы приходим к следующим выводам.

1. Явление КГ представляет собой состояние процесса когнитивного понимания интерпретируемого текста. КГ как механизм герменевтической практики возникает при равновесии каузально связанных метаязыковых репрезентаций, возникающих в процессе реконструкции метатекста и имеющих репрезентаций опыта интерпретатора.

2. КГ как основа смыслоформирования при интерпретации повествовательного текста представляет активизацию собственных мыслительных процессов, суть которой состоит в контроле информации. Становление КГ интерпретируемого текста всегда предопределено забегающим вперед движением дивина-

ции, имеющей циклический и логический характер. КГ в интерпретируемом тексте развертывается на балансе дивинаций и «смены горизонта» дивинаций, вводящей новые циклы дивинации, соотносимые с новыми причинно-следственными отношениями.

3. Процесс становления КГ в интерпретируемом тексте развертывается на основе динамических схем действия, в качестве которых служат сценарии когнитивной гармонии [Тармаева 2010].

4. Действование по сценарию КГ в интерпретируемом тексте – это всегда действование в соответствии с циклическостью дивинации событий. Сценарий КГ и циклическость дивинации событий задают критерии и закономерности смыслового реконструирования интерпретируемого текста. Сценарий КГ на синтаксическом уровне представлен трехфазовым циклом узловых глагольных операторов ССЦ. При развертывании КГ объектом циклическости дивинации событий является не только набор содержаний – предикаций в рамках пропозиций, но и текстообразующих средств.

5. Вследствие циклическости дивинации когнитивной гармонии присущ аксио-математический строй, что является фактором, препятствующим многозначной интерпретации текста. Циклическость способствует возникновению когнитивной гармонии как механизма герменевтической практики.

Библиография

Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы // Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с.

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Просвещение, 1976.

Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. – Тверь: Тверской ГУ, 2001.

Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике // 2-е изд., стереотипное. – М.: Ком Книга, 2007. – 288 с.

Гадамер Г. Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988.

Голев Н.Д. Речевой конфликт в аспекте множественности интерпретации речевых произведений (на материале русских игровых текстов) // Бытие в языке: сборник научных трудов к 80-летию В.И. Жельвиса / под науч. ред. д-ра филол. наук проф. Т.Г. Кучиной. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 299–315.

Демьянков В.З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. – М.: МГУ, 1989.

Демьянков В.З. Понимание как интерпретирующая деятельность // Вопросы языкознания. – 1983. – № 6. – С. 62–71.

Пропп В. Морфология сказки. – Л.: Academia, 1928.

Тармаева В.И. Когнитивная гармония и асимметричный знак в повествовательном дискурсе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2010. – № 3. – С. 207–214.

Тармаева В.И. Когнитивная гармония как механизм текстовой деятельности (экспериментально-теоретическое исследование русской повествовательной прозы): дисс. ... д-ра филол. наук. – Кемерово: Кемеровский ГУ, 2012.

Тармаева В.И. О дивинации при интерпретации повествовательного текста // Сибирский филологический журнал. – 2012. – № 4. – С. 208–215.

Шпет Г.Г. Явление и смысл. Феноменология как основная наука и ее проблемы. – Москва: Гнозис, 1996.

Hirsch E. Validity in interpretation. – N. Haven; L.: Yale UP, 1967.

Keller R. A theory of linguistic signs. – Oxford UP, 1998. – P. 5–72.

**Особенности организации функционально-семантического поля состояния
(на материале русского и бурятского языков)**

Улазаева Галина Васильевна

Бурятский государственный университет, Россия
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: diskurs@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о некоторых особенностях организации функционально-семантического поля состояния в разноструктурных русском и бурятском языках. Кратко представлен вопрос о статусе и научной интерпретации слов, подводимых под слова категории состояния в бурятоведении. В работе дается представление о том, что в системе русского и бурятского языков наблюдается как сходство, так и некоторое различие в выражении значения состояния.

Ключевые слова: функционально-семантическое поле, слова категории состояния, разноструктурные языки, национальная специфика.

УДК (811.161.1+811.512.31)'36

**Organizational peculiarities of *state* functional-semantic field
(A case of Russian and Buryat languages)**

Galina V. Ulazaeva

Buryat State University, Russia
670000 Ulan-Ude, Smolin Str., 24a
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: diskurs@mail.ru

Abstract. The article discusses peculiarities of the organization of *state* functional-semantic field in Russian and Buryat languages which differ in structure. The paper outlines the status and scientific interpretation of the words representing the *state* category in Buryat language studies. The work concludes that there are similarities and differences in expressing the meaning of state in Russian and Buryat language systems.

Key words: functional-semantic field, words denoting category of state, differently structured languages, national specificity.

UDC (811.161.1+811.512.31)'36

Введение. В современных условиях двуязычия сопоставительно-типологическое изучение разносистемных языков, каковыми являются бурятский и русский языки, приобрело особую актуальность и в общетеоретическом, и в практическом аспектах. Основанием для сравнения неродственных языков служит наличие в различных языках мира изоморфных черт, общих закономерностей развития языка.

Способность языка отображать в языковом сознании носителей внеязыковую объективную действительность определяет содержательный аспект языка, его семантическое пространство, которое в каждом языке определенным образом структурировано в функционально-семантические категории, или функционально-семантические поля [Всеволодова 2000: 9].

Изучение лексико-грамматических средств языка с позиции функционально-семантических полей (ФСП) позволяет описать взаимодействие единиц разных уровней языковой структуры при выражении ими определенного единого семантического задания – некоторого инварианта значения. ФСП являются национальной реализацией понятийных категорий, поэтому можно говорить о ФСП русского, бурятского языков и т.п.

Материалы и методы. В основу исследования положен антропоцентричный подход. Основной метод исследования – метод наблюдения над языковым материалом. Фактический материал представлен примерами из произведений художественной литературы, что вызвано учетом стилистической дифференциации функционирования слов категории состояния, а также примерами из разговорной речи.

Обсуждение. Языковые единицы, характеризующие ядро поля, являются специализированными и регулярными средствами выражения категориального значения. Для языковых единиц, занимающих периферию поля, выражение категориального значения является вторичной функцией.

По теории А.В. Бондарко [Бондарко 1984, Бондарко 2001], ФСП делятся на четыре группы: поля с предикативным ядром (аспектуальности, темпоральности, модальности, состояния); поля с предметным ядром (субъектности, объектности, одушевленности/неодушевленности и др.); поля с качественнo-количественным ядром (качественности, количественности и др.); поля с обстоятельственным ядром (причины, цели, условия, локативности и др.).

ФСП имеют два основных структурных типа: 1) моноцентрические (сильно центрированные) поля, опирающиеся на грамматическую категорию (например, актуальность, темпоральность); 2) полицентрические (слабо центрированные) поля, опирающиеся на некоторую совокупность различных средств (например, поле определенности-неопределенности, поле состояния). Каждое поле семантически и формально структурировано, т.е. состоит из отдельных взаимосвязанных категорий.

В пределах полицентрического типа А.В. Бондарко выделяются два подтипа: 1) ФСП «рассеянной» (диффузной) структуры, при множественности слабо связанных друг с другом или изолированных разнородных компонентов и слабой выраженности границ между центральной и периферийной зонами поля; 2) ФСП компактной полицентрической структуры, с явно выраженными центрами.

Характерным примером ФСП полицентрического типа является поле состояния. Среди разнообразных конструкций, входящих в ФСП состояния, определенное место занимают конструкции со словами категории состояния. Рассмотрим, какое место занимают указанные модели в ФСП состояния.

В поле состояния А.В. Бондарко выделяет две семантические сферы: а) результативное (перфектное) состояние, являющееся результатом предшествующего действия и связанное с актуальностью его последствий; б) нерезультативное (неперфектное) состояние, не обладающее признаком связи с результатом действия и актуальностью его последствий.

Каждая из указанных сфер характеризуется своими центральными и периферийными компонентами, единый и единственный центр, который был бы грамматической основой всего поля, отсутствует [Бондарко 1984: 66]. Конструкции со словами категории состояния входят в семантическую сферу нерезультативного состояния, занимая в ней центральное место.

В выражении семантики состояния и в русском, и в бурятском языках участвуют следующие средства: а) лексические: *глаголы состояния* (болеть/Үбдэхэ; тосковать/уйдаха, ханаха, гуниглаха; веселиться/сэнгэхэ, хҮхихэ; страдать/ядаха, тулиха, зобохо; светать/ҮҮр сайха; морозить/хҮлдөөхэ, хҮргэхэ и др.), *имена прилагательные в полной форме* (веселый/хҮхюутэй, грустный/уйдхартай, смешной/энеэдэтэй, печальный/гунигтай и др.), *краткие прилагательные в русском языке* (весел, грустен, зол, смешон, печален и др.), *краткие страдательные причастия в русском языке* (накурено, натоплено, взволнован, расстроен и др.), *имена существительные* (горе/гашуудал, радость/баяр, обида/гомдол, позор/нэрэ бузарлалга, отчаяние/сҮхэрэл, скука/уйдхар, гуниг, мороз/хҮйтэн и др.) Отметим, что в бурятском языке имена прилагательные и причастия не имеют краткой формы;

б) морфологические (в русском языке: наличие показателя -о в именах прилагательных, наречиях, словах категории состояния, в бурятском языке: основные показатели на -тай, -той, -тэй, непроездовые слова);

в) синтаксические: *односоставные (в традиционной грамматике) предложения* – Холод/ХҮйтэн; Жара/Ааяма халуун (номинативные); Светает/ҮҮр сайжа байна; Зундаа ехэ бороотой байгаа хэн/Летом было очень дождливо; Мне стыдно/Намда эшхэбтэр байна (так называемые безличные); *двусоставные предложения* – Синеют горы/Хада уула хҮхэржэ харагдана; Дети радуются/ҮхибҮҮд баярлажа байна; Он зол/Тэрэ ууртай; Девушка расстроена/Басаган муудаад байна.

Основываясь на концептуальных положениях А.В. Бондарко относительно семантической сферы неперфектного состояния, отметим, что центральными компонентами поля состояния являются конструкции со словами категории состояния, с именами прилагательными, с краткими страдательными причастиями. И наиболее высокое положение в этой иерархии занимают конструкции со словами категории состояния, так как семантика состояния является их категориальным значением, т.е. данные слова – «специальные предикаты состояния» [Бондарко 1984: 68].

В предложениях с глаголами состояния представлена лексическая специализация семантики состояния, но по отношению к центральным компонентам подобные конструкции занимают относительно периферийное положение (зона ближней периферии), так как «значение состояния, выраженное лексически, характеризуется зыбкостью и неопределенностью границ между лексической семантикой состояния и действия» [Бондарко 1984: 68]. Выражение семантики состояния глагольной формой связано с характерным для глагола как части речи значением процессуального признака, в связи с чем состояние, выраженное глаголом, всегда динамично, в отличие от состояния, имеющего неглагольное выражение. Ср., в русском языке: Чопа он не боялся, но все же ожидал неприятностей (Паустовский. Колхида); То работала и веселилась, а то сидит и плачет (Зощенко. Богатая жизнь).

Ср.: в бурятском языке: хойр гайхашаба (Балдаев. Борбилоо ноен) / Глухарь удивился; – Яахадаа гэнтэ Сэсэрэнээр хонирхобош, хҮбаа? (Ябжанов. Хаара саган хоерой дҮлэн) / Почему ты вдруг начал интересоваться Сэсэрэнэом?

К периферийной зоне поля состояния относятся номинативные предложения (Жара/Ааяма халуун). Значение состояния в таких конструкциях является производным от лексической семантики именных словоформ и взаимодействующей с ней бытийности. Подобные конструкции относятся к центральным компонентам поля бытийности.

Конструкции с глаголами, семантика которых включает в себе признаки как состояния, так и действия (возмущаться/хороо бусалха, наслаждаться/бахаа ханаха, радоваться/баярлаха, мучиться/зобохо и др.), также относятся к периферийной зоне поля состояния.

Важное место в системе средств выражения значения «состояние» занимают слова категории состояния, которые «в наибольшей степени специализированы для выражения семантики состояния» [Бондарко 1984: 68]. Таким образом, значение состояния является категориальным для указанной группы слов, для всех других частей речи, имеющих значение состояния, это значение не является категориальным (грамматикализованным), а только общим лексическим значением.

Итак, в системе русского и бурятского языков наблюдается сходство в выражении значения состояния. В ФСП состояния данных языков наиболее высокое положение занимают конструкции со словами категории состояния, так как семантика состояния является их категориальным значением.

Наблюдения показывают, что содержательная сторона ФСП разных языков имеет общие черты, которые задаются изначально как тот семантический инвариант, вокруг которого группируются разноразличные средства языковой системы. Именно общность понятийной основы является базой для сопоставления, на фоне которой определяются черты членения семантического пространства в языках разного типа, что, в свою очередь, определяется составом ФСП данного языка, т.е. грамматическим статусом и семантикой составляющих его компонентов.

Важно подчеркнуть, что в бурятоведении научная интерпретация слов, подводимых под слова категории состояния, находится на начальном этапе своего становления. В бурятском языке рассматриваемые слова так же, как и в русском, характеризуются определенным оформлением, категориально-семантическим значением, устойчивой синтаксической функцией, являются конструктивно-смысловым компонентом предложения.

Категориальным значением слов категории состояния является семантика состояния как неопределенного по времени и месту признака, существующего вне процессуальности или представляющего собой результат действия в прошлом. Этот признак тесно связан с психофизическими состояниями человека и поэтому обычно сопряжен с эмоциональной окраской. Наиболее явно категориальное значение данных слов выражается словами категории состояния, составляющими лексико-семантическое ядро этой части речи (это слова, обозначающие физическое и эмоциональное состояние человека, состояние природы, окружающей среды, обстановки). Другие слова категории состояния выражают это категориальное значение с теми или иными расхождениями и смысловыми оттенками.

Морфологически данные слова характеризуются неизменяемостью, способностью выражать значение времени и наклонения, передаваемого служебным глаголом – связкой. Слова категории состояния в бурятском языке, как и в русском, употребляются в форме трех времен: настоящего (с нулевой связкой или с байна), прошедшего (со связкой байгаа), будущего (со связкой байха): ТҮрэ хурим гээшые хҮндөөр, ехээр хэхэ болоо хаа гайтайхан байха юм (Намсараев. ҮҮрэй толон) / Если делать свадьбу с большим размахом, то будет тяжело.

Словообразовательные свойства слов категории состояния связаны с их происхождением от имен прилагательных (путем конверсии). Морфолого-синтаксический способ словообразования, когда новые единицы образуются в результате перехода слов одного грамматического класса в другой, – характерное явление как в русском, так и в бурятском языках. Ж.С. Сажинов в свое время отмечал, что в связи с нуждами общения происходит активизация процессов образования новых частей речи и «современный бурятский язык ждет своих исследователей по решению и этого весьма непростого вопроса» [Сажинов 1984: 117]. Итак, источником пополнения категории состояния являются конкретные словоформы других частей речи. Характерно, что в бурятском языке, как и в русском, есть общая особенность словообразования слов категории состояния с прилагательными и качественными наречиями: от них, так же, как и от последних, образуются слова с суффиксами оценки (хҮйтэшэг/холодново).

Наиболее ярким признаком слов категории состояния является их синтаксическая функция – главный предикативный член предложения. Выражая особое категориальное значение недейственного состояния, рассматриваемые слова другие синтаксические функции не выполняют. Этим они существенно отличаются от имен прилагательных, способных в той или иной степени брать на себя разные синтаксические роли. Ср.: а) Машенькын эжы Варвара Семеновнатай урдаһаа харалсан, багахан аад, яһала харуул (имя прилагательное в функции определения) таһалга соо һуунабди (Вампилов. Амжалта, пер. В. Намсараева) / Мы с матерью Машеньки Варварой Семеновной сидим друг против друга в маленькой, но очень светлой комнате; Энэ таһалга харуул (имя прилагательное в функции сказуемого) / Эта комната светлая; б) Эндэ сэбэр, харуул (слово категории состояния в единственно возможной функции сказуемого) гэшэнь (Галанов. ТҮрҮҮшын саһан) / Как здесь чисто, светло.

Слова категории состояния могут распространяться формами имен существительных и местоимений в дательном падеже, т.е. способны управлять данными формами. Дативные конструкции, как часто отмечается в лингвистической литературе, всегда антропоцентричны.

Выделение слов категории состояния в бурятоведении в самостоятельную часть речи не является бесспорным фактом. Подчеркнем, что школьная и академическая грамматика рассматривают слова категории состояния в рамках имен прилагательных и наречий, попутно отмечая их семантические особенности. По данному вопросу разделяем точку зрения Г.А. Золотовой: «Оправданная, может быть, методическими выводами упрощенность изложения оборачивается потерями в осмыслении, теоретическом и практическом, определенного массива синтаксических конструкций, активно используемых в разных сферах современной речи» [Золотова 1998: 151].

При решении проблемы установления общих и специфических черт слов категории состояния в бурятском и русском языках целесообразны ономаσιологический подход и системное рассмотрение значения состояния.

Формирование слов категории состояния как части речи происходит в условиях их употребления в монологических, диалогических, ситуативно-речевых высказываниях. Несмотря на тот факт, что в бурятском языке численность слов категории состояния меньше, чем в русском языке, данная группа слов обладает заметным лексико-семантическим потенциалом, что служит свидетельством продуктивности этой части речи. Ж.С. Сажинов в свое время отмечал, что «слов, которые следует относить к категории состояния, предостаточно» [Сажинов 1984: 117].

Заключение. В целом можно говорить об общности интерпретационных значений указанных слов в бурятском и русском языках. В то же время следует подчеркнуть, что план выражения слов категории состояния имеет определенные различия. Нужно заметить, что язык, являясь средством человеческой коммуникации и потому социальным и национальным по своей природе, не может не нести на себе отпечатки особенностей мировоззрения конкретного языкового коллектива. Индивидуальная модель речевого поведения всегда соотносима с национальной спецификой того или иного языка.

Библиография

Бондарко А.В. Основы функциональной грамматики. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001. – 260 с.

Бондарко А.В. Функциональная грамматика. – Л.: Наука, 1984. – 136 с.

Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 502 с.

Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М.: Наука, 1998. – 528с.

Сажинов Ж.С. Сопоставительная грамматика русского и бурятского языков (Морфология). – Улан-Удэ: Бурятское книжное изд-во, 1984. – 144 с.